

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SIMONE KOUBIK BORTOLANZA

**ARTISTA-PROFESSORA-PESQUISADORA: UMA REFLEXÃO SOBRE ENSINAR
ARTE PARA ALUNOS DO 4º ANO DE ENSINO BÁSICO A PARTIR DA OBRA
*BICHOS URBANOS***

CURITIBA

2018

SIMONE KOUBIK BORTOLANZA

**ARTISTA-PROFESSORA-PESQUISADORA: UMA REFLEXÃO SOBRE ENSINAR
ARTE PARA ALUNOS DO 4º ANO DE ENSINO BÁSICO A PARTIR DA OBRA
*BICHOS URBANOS***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rossano Silva

CURITIBA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE
BIBLIOTECAS/UFPR-BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS
TANIA DE BARROS BAGGIO, CRB 9/760
COM OS DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bortolanza, Simone Koubik

Artista-professora-pesquisadora : uma reflexão sobre ensinar arte para alunos do 4º ano de ensino básico a partir da obra Bichos Urbanos / Simone Koubik Bortolanza. – Curitiba, 2018.
236f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação

Orientador: Prof. Dr. Rossano Silva
Inclui referências, apêndices e anexos

1. Artes – Estudo e ensino. 2. Ensino de primeiro grau. 3. Prática de ensino. I. Universidade Federal do Paraná. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR SETOR DE EDUCACAO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado Profissional de **SIMONE KOUBIK BORTOLANZA**, intitulada: **ARTISTA-PROFESSORA-PESQUISADORA: UMA REFLEXÃO SOBRE ENSINAR ARTE PARA ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO BÁSICO A PARTIR DA OBRA BICHOS URBANOS**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua Aprovação no rito de defesa. A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 14 de Agosto de 2018.


ROSSANO SILVA(UFPR)

(Presidente da Banca Examinadora)


ELISA MARIA DALLA BONA(UFPR)


DULCE REGINA BAGGIO OSINSKI(UFPR)

Dedico esta Dissertação a Deus, “porque os atributos invisíveis de Deus, assim o seu eterno poder, como também a sua própria divindade, claramente se reconhecem, desde o princípio do mundo, sendo percebido por meio das coisas que foram criadas” (Rm 1: 20). Aos *Bichos Urbanos*, que representam o meu mundo imaginário. A toda a criança que habita no coração do adulto. E aos meus filhos Ricardo e Giovani, com amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela oportunidade de estar nesse mundo e usufruir das Suas bênçãos.

Ao Prof. Dr. Rossano Silva, pela confiança e orientação.

Às Prof.^{as} Dr.^{as} Dulce Regina Baggio Osinski e Elisa Maria Dalla-Bona pelo minucioso exame de qualificação, que muito contribuiu para o desenvolvimento da pesquisa.

A Michelli Dujé pelo apoio e amizade.

A Daniela Pedroso pela amizade e confiança.

À Professora Regente pelo apoio, colaboração, companheirismo e amizade recebida durante a pesquisa na sala de aula.

À Direção, ao Setor Pedagógico, à Secretaria e a todos os Funcionários da Escola Municipal de Curitiba pelo apoio na realização desta pesquisa.

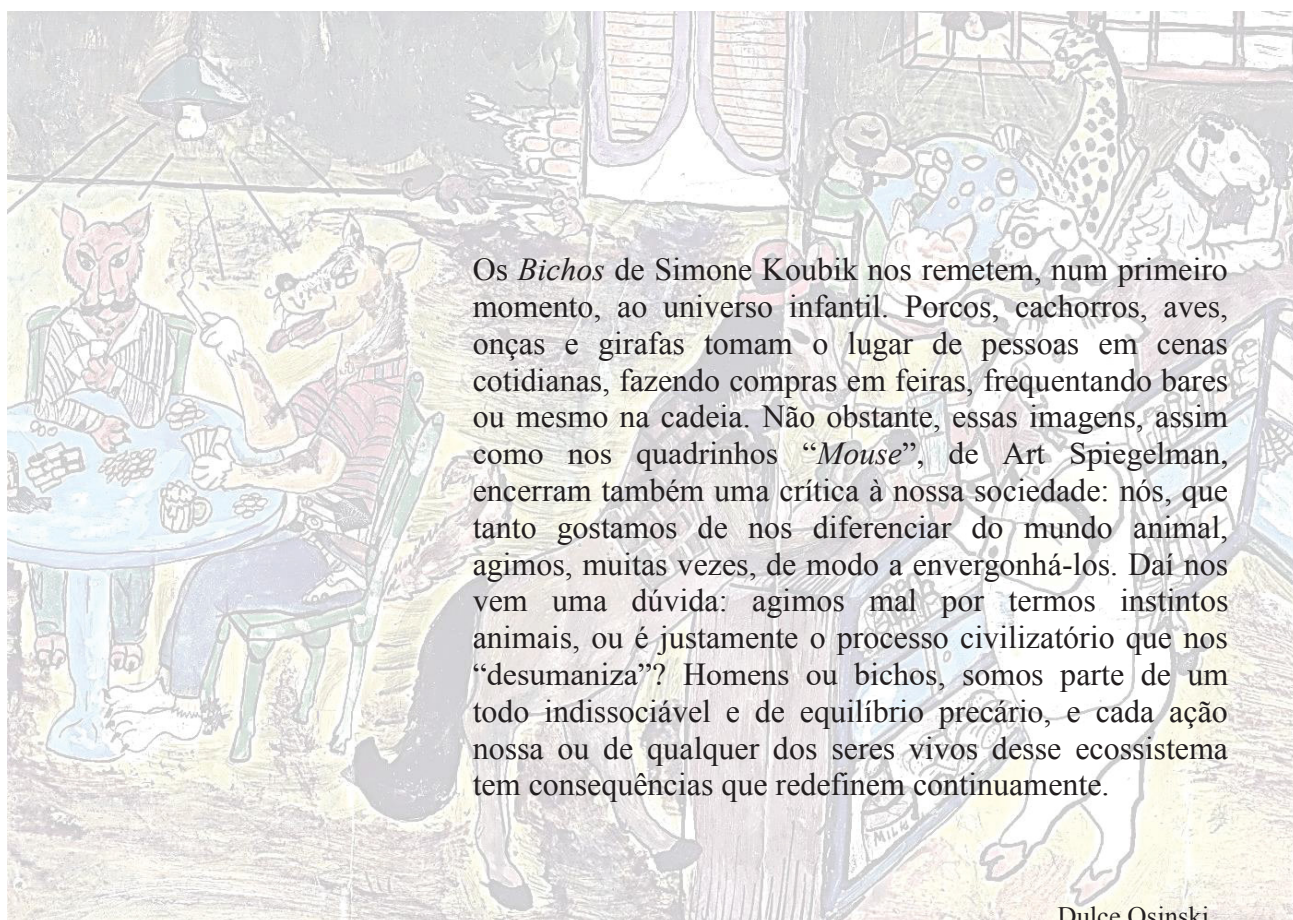
Aos alunos (participantes da pesquisa) pela confiança, participação, empenho respeito e pelos momentos gratificantes de aprendizado mútuo que passamos juntos durante a pesquisa.

Aos pais, responsáveis e familiares dos alunos pela confiança e por apoiarem a pesquisa.

A Josilene de Oliveira Fonseca, coordenadora das Práticas Artísticas do Departamento de Ensino Fundamental I e II da Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC), pela gentileza e apoio.

À Prefeitura Municipal de Curitiba pelo auxílio e incentivo para a realização dos estudos desta pesquisa.

A minha família pelo apoio e paciência.



Os *Bichos* de Simone Koubik nos remetem, num primeiro momento, ao universo infantil. Porcos, cachorros, aves, onças e girafas tomam o lugar de pessoas em cenas cotidianas, fazendo compras em feiras, frequentando bares ou mesmo na cadeia. Não obstante, essas imagens, assim como nos quadrinhos “*Mouse*”, de Art Spiegelman, encerram também uma crítica à nossa sociedade: nós, que tanto gostamos de nos diferenciar do mundo animal, agimos, muitas vezes, de modo a envergonhá-los. Daí nos vem uma dúvida: agimos mal por termos instintos animais, ou é justamente o processo civilizatório que nos “desumaniza”? Homens ou bichos, somos parte de um todo indissociável e de equilíbrio precário, e cada ação nossa ou de qualquer dos seres vivos desse ecossistema tem consequências que redefinem continuamente.

Dulce Osinski

RESUMO

Este trabalho tem por finalidade apresentar os resultados de práticas educacionais em Arte realizadas em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental I de uma Escola Municipal de Curitiba. Participaram da pesquisa 21 alunos na faixa etária de 8 a 10 anos, residindo em sua maioria nas proximidades da escola, onde a pesquisa foi realizada. A metodologia envolveu a participação e intervenção da artista-professora-pesquisadora fundamentada na pesquisa qualitativa e descritiva. A pesquisa teve como fundamentação teórica a concepção artista-professora-pesquisadora, apoiada nos estudos de Jocielle Lampert (2016) e na proposta de Educação Estética de Abigail Housen (2011) e Maria Helena Wagner Rossi (2009). A proposta baseou-se no uso de obras da própria autora desta pesquisa, da obra *Bichos Urbanos*, com a intenção de que a “leitura” pudesse ser mediada pela professora-artista. O objetivo dessa prática educativa, específica para essa turma, foi desenvolver os processos de compreensão e interpretação das imagens e das narrativas visuais, de modo que o universo icônico das linguagens figurativa e verbal se entrelaçasse na dimensão entre a imagem e a palavra, reforçando os processos da aprendizagem. O contexto de vivência dos alunos foi levado em consideração, abrangendo elementos como valores e saberes individuais, estimulando-se os alunos à reflexão crítica, a partir do desenvolvimento da capacidade de compreender o que querem dizer as imagens, enfatizando o aspecto autoral, despertando-os para a criação, partindo-se do pressuposto de que há professores-artistas, como também pode haver alunos-artistas produzindo suas próprias imagens com suas próprias ideias, valores ou sentimentos.

Palavras-chave: Leitura de imagens. Professora-artista-pesquisadora. Ensino de Arte. Educação Estética.

ABSTRACT

This work aims to present the results of Art educational practices held in the 4th year of the Elementary Grade I of a Municipal School of Curitiba. Twenty-one students from 8 to 10 years old participated of the research, almost all of them lived near the school where the research was conducted. The methodology involved the artist-teacher-researcher participation and intervention based on qualitative and descriptive research. The research was based on the theoretical artist-teacher-researcher conception, supported by the studies of Jocielle Lampert (2016) and the Aesthetic Education proposal of Abigail Housen (2011) and Maria Helena Wagner Rossi (2009). The proposal was based on the use of the researcher works of Art from the *Urban Animals* theme with the intention that “reading” could be mediated by the teacher-artist. The objective of this educational practice, for this specific class, was to develop the images and the visual narratives understanding and interpretation processes, so that the figurative and verbal languages iconic universe intertwined with the dimension between image and word, reinforcing the learning processes. The students' living context was taken into consideration, encompassing elements such as individual values and individual knowledge, stimulating students to critical thinking from the development of the ability to understand what the images mean, emphasizing the authorial aspect, awakening them to the creation, starting from the assumption that there are artist-teachers, but there can also be artist-students producing their own images with their own ideas, values or feelings.

Keywords: Images reading. Teacher-artist-researcher. Art Teaching. Aesthetic Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – SIMONE KOUBIK COM A TUDINHA	20
FIGURA 2 – O FIM DAS GALINHAS E DA TUDINHA.....	21
FIGURA 3 – CÃO AMIGO	22
FIGURA 4 – A TURMINHA DE HANNA E BARBERA.....	23
FIGURA 5 – BAR 1980	25
FIGURA 6 – O TRAPACEIRO	28
FIGURA 7 – BAR	28
FIGURA 8 – CELA I.....	29
FIGURA 9 – CELA	29
FIGURA 10 – A FEIRA.....	32
FIGURA 11 – ESTUDO DE CABEÇAS FISIONÔMICAS DE CHARLES LE BRUN	79
FIGURA 12 – ANIMAIS HUMANIZADOS DE NGUYEN	80
FIGURA 13 – ANIMAIS HUMANIZADOS DE YAGO PARTAL – CORUJA DE CELEIRO E PANTERA NEGRA	80
FIGURA 14 – MAUS DE ART SPIEGELMAN	81
FIGURA 15 – PETER RABBIT	83
FIGURA 16 – A COZINHEIRA	89
FIGURA 17 – A LEITEIRA.....	90
FIGURA 18 – PORCA ESCOLHENDO FEIJÃO I.....	93
FIGURA 19 – PORCA ESCOLHENDO FEIJÃO II	93
FIGURA 20 – OFICINA	96
FIGURA 21 – CEM.....	97
FIGURA 22 – SALÃO DE BELEZA	97
FIGURA 23 – ÔNIBUS.....	98
FIGURA 24 – A ARTISTA MOSTRA AS DIFERENÇAS ENTRE O ESBOÇO DA OBRA FESTA JUNINA (2005) E A IMAGEM FINAL	111
FIGURA 25 – ESBOÇO TURMA DA HARLEY	112
FIGURA 26 – ESBOÇO DIA DA LIMPEZA	112
FIGURA 27 – ESBOÇO DE UMA DONA DE CASA	113
FIGURA 28 – PRIMEIRO CONTATO DOS ALUNOS COM AS OBRAS OFICINA E ÔNIBUS	114
FIGURA 29 – PESQUISA - SALA DE AULA - PRIMEIRO ENCONTRO.....	128

FIGURA 30 – ESBOÇO DO FEIJÃO.....	130
FIGURA 31 – DESENHO DO ESBOÇO DAS LEITURAS DAS FIGURAS 20 DOS ALUNOS (F – 8 ANOS) E (S – 9 ANOS)	132
FIGURA 32 – PESQUISA - SALA DE AULA - SEGUNDO ENCONTRO.....	134
FIGURA 33 – PINTURA ESBOÇO DA RELEITURA FIGURA 20 DO ALUNO (F – 8 ANOS).....	136
FIGURA 34 – PINTURA ESBOÇO DA RELEITURA FIGURA 20 DO ALUNO (G – 8 ANOS).....	136
FIGURA 35 – PINTURA ESBOÇO DA RELEITURA FIGURA 20 DA ALUNA (V.A – 8 ANOS).....	137
FIGURA 36 – PINTURA ESBOÇO DA RELEITURA FIGURA 20 ALUNA (S – 9 ANOS).....	137
FIGURA 37 – PESQUISA - SALA DE AULA - TERCEIRO ENCONTRO	139
FIGURA 38 – VARAL COM OS TRABALHOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	141
FIGURA 39 – PINTURAS EM GUACHE E EM GIZ DE CERA COM LÁPIS DE COR DAS RELEITURAS DAS FIGURAS 20 E 22 DA ALUNA (M – 10 ANOS)	142
FIGURA 40 – ESBOÇOS DAS RELEITURAS DAS FIGURAS 21 E 23 DA ALUNA (M – 10 ANOS).....	143
FIGURA 41 – ESBOÇO DAS RELEITURAS DA FIGURA 23 DA ALUNA (IS – 9 ANOS).....	144
FIGURA 42 – PINTURA EM GUACHE E EM GIZ DE CERA COM LÁPIS DE COR DOS ESBOÇOS DAS RELEITURAS 20 E 22 DA ALUNA (IS – 9 ANOS).....	144
FIGURA 43 – PESQUISA - SALA DE AULA - QUARTO ENCONTRO	145
FIGURA 44 – CONTATO DAS CRIANÇAS COM A ARTISTA E A OBRA CEM	147
FIGURA 45 – ALUNO (G – 8 ANOS) OLHA A OBRA CEM DE PERTO	148
FIGURA 46 – CONSTRUÇÃO DE UM ESBOÇO NA LOUSA FEITO PELA ARTISTA SIMONE KOUBIK	149
FIGURA 47 – PINTURA DO ESBOÇO DA RELEITURA DA FIGURA 21 DA ALUNA (J.C – 9 ANOS).....	150
FIGURA 48 – PINTURA ESBOÇO DA RELEITURA FIGURA 21 DO ALUNO (G – 8 ANOS).....	150
FIGURA 49 – PINTURA ESBOÇO DA RELEITURA FIGURA 21 DO ALUNO (F – 8 ANOS).....	151

FIGURA 50 – PINTURA A GUACHE DA LEITURA DAS OBRAS 21 DAS ALUNAS (N – 9 ANOS) E (B – 9 ANOS)	152
FIGURA 51 – PESQUISA - SALA DE AULA - QUINTO ENCONTRO.....	153
FIGURA 52 – PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	153
FIGURA 53 – PINTURA COM TINTA GUACHE DA LEITURA DA FIGURA 21 DAS ALUNAS (V. S - 8 ANOS) E (J – 9 ANOS).....	154
FIGURA 54 – PESQUISA - SALA DE AULA - SEXTO ENCONTRO	155
FIGURA 55 – TRAZENDO A ARTE PARA A SALA DE AULA	155
FIGURA 56 – A OBRA FALA SOBRE O QUÊ?	157
FIGURA 57 – PINTURA COM TINTA A GUACHE REFERENTE À FIGURA 22 DA ALUNA (J. L – 8 ANOS).....	158
FIGURA 58 – CONSTRUÇÃO DO ESBOÇO DA LEITURA DAS OBRAS 22 DAS ALUNAS (N – 9 ANOS) E (B – 9 ANOS)	158
FIGURA 59 – PINTURA COM GIZ DE CERA E LÁPIS DE COR DA LEITURA DA OBRA 22 DAS ALUNAS (N – 9 ANOS) E (B – 9 ANOS).....	159
FIGURA 60 – PESQUISA - SALA DE AULA - SÉTIMO ENCONTRO	160
FIGURA 61 – ARTISTA-PROFESSORA-PESQUISADORA DESENHANDO AO VIVO UM ESBOÇO	160
FIGURA 62 – PINTURAS COM TINTA A GUACHE DAS LEITURAS DA FIGURA 21 ALUNA (V. S – 8 ANOS) E (V. A – 8 ANOS)	162
FIGURA 63 – PINTURAS COM TINTA A GUACHE DAS LEITURAS DAS FIGURA 22 ALUNA (V. S - 8 ANOS) (V. A – 8 ANOS)	163
FIGURA 64 – PESQUISA - SALA DE AULA - OITAVO ENCONTRO	164
FIGURA 65 – ALUNOS PINTANDO OS ESBOÇOS DA LEITURA DA OBRA 22.....	165
FIGURA 66 – PESQUISADORA PINTANDO O ESBOÇO DA FIGURA PARA AS CRIANÇAS	166
FIGURA 67 – PINTURA EM GIZ DE CERA COM LÁPIS DE COR DA RELEITURA DA FIGURA 22 DO ALUNO (D – 9 ANOS).....	167
FIGURA 68 – PESQUISA - SALA DE AULA - NONO ENCONTRO	168
FIGURA 69 – AS CRIANÇAS “LENDO” A OBRA ÔNIBUS	169
FIGURA 70 – A ARTISTA-PROFESSORA-PESQUISADORA LENDO A OBRA ÔNIBUS COM AS CRIANÇAS.....	172
FIGURA 71 – AS CRIANÇAS INTERAGINDO COM A OBRA ÔNIBUS	172
FIGURA 72 – ALUNOS VEEM A RAPOSA ROUBANDO	173

FIGURA 73 – PESQUISA - SALA DE AULA - DÉCIMO ENCONTRO	174
FIGURA 74 – PESQUISA - SALA DE AULA - DÉCIMO PRIMEIRO ENCONTRO	175
FIGURA 75 – ALUNA (V. A – 8 ANOS) CONTORNANDO A PINTURA COM TINTA GUACHE DA LEITURA DA OBRA DA FIGURA 22	176
FIGURA 76 – ALUNA (J. L – 9 ANOS) CONTORNANDO A PINTURA COM TINTA GUACHE DA LEITURA DA OBRA DA FIGURA 22	176
FIGURA 77 – ALUNO (G – 9 ANOS) CONTORNANDO A PINTURA COM TINTA GUACHE DA LEITURA DA OBRA DA FIGURA 22	177
FIGURA 78 – ALUNO (F – 8 ANOS) CONTORNANDO A PINTURA COM TINTA GUACHE DA LEITURA DA OBRA DA FIGURA 22	177
FIGURA 79 – ALUNAS (L – 9 ANOS), (J. C – 9 ANOS) E (N. G – 10 ANOS). CONTORNANDO A PINTURA COM TINTA GUACHE DA LEITURA DA OBRA DA FIGURA 22	178
FIGURA 80 – ALUNAS (S – 9 ANOS), (B. J – 9 ANOS) CONTORNANDO A PINTURA COM TINTA GUACHE DA LEITURA DA OBRA DA FIGURA 22	178
FIGURA 81 – PESQUISA - SALA DE AULA - DÉCIMO SEGUNDO ENCONTRO	179
FIGURA 82 – CONSTRUÇÃO DOS TRABALHOS LEITURA DA FIGURA 20 DA ALUNA (M. E – 9 ANOS).....	180
FIGURA 83 – PINTURA COM TINTA GUACHE CONTORNADA COM CANETINHA DA LEITURA DA FIGURA 22 DA ALUNA (M. E – 9 ANOS)	180
FIGURA 84 – CONSTRUÇÃO DOS TRABALHOS NA TÉCNICA GIZ DE CERA E CANETINHA DA LEITURA DA FIGURA 22 DA ALUNA (M. E – 9 ANOS)	181
FIGURA 85 – ALUNO (F – 8 ANOS) APONTA PARA UM ROUBO ACONTECENDO DENTRO DO ÔNIBUS NA OBRA ÔNIBUS	182
FIGURA 86 – CONVITE EXPOSIÇÃO DOS ALUNOS DA TURMA 4ºANO	182
FIGURA 87 – A EXPOSIÇÃO DOS ALUNOS NA ESCOLA.....	183
FIGURA 88 – A EXPOSIÇÃO DOS ALUNOS NA ESCOLA.....	184

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – ESTUDANTES MATRICULADOS NA ESCOLA DEMARCADOS PELOS BAIROS EM QUE RESIDEM	103
GRÁFICO 2 – SITUAÇÃO DO ESTADO CIVIL DO RESPONSÁVEL PELO ESTUDANTE.....	104
GRÁFICO 3 – RELAÇÃO DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS AOS QUESTIONÁRIOS A E B RELACIONANDO A PALAVRA: ESBOÇO	119

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS NO BANCO DE DADOS DA CAPES	47
QUADRO 2 – MÉTODO DE LEITURA DE IMAGEM DE ABIGAIL HOUSEN.....	107

LISTA DE SIGLAS

CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	– Comitê de Ética em Pesquisa
CEP	– Colégio Estadual do Paraná
EMBAP	– Escola de Música e Belas Artes do Paraná
MAC	– Museu de Arte Contemporânea
MoMA	– Museum of Modern Art
NRE	– Núcleo Regional de Educação
PMC	– Prefeitura Municipal de Curitiba
PPC	– Proposta Pedagógica Curricular
PPGE: TPEN	– Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino
RME	– Rede Municipal de Ensino
SME	– Secretaria Municipal da Educação
TCLE	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPR	– Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	Erro! Indicador não definido.
1.1 APRESENTAÇÃO PESSOAL	18
1.2 JUSTIFICATIVA	32
1.3 HIPÓTESE	35
1.4 OBJETIVO GERAL	36
1.4.1 Objetivos específicos	36
1.5 METODOLOGIA DA PESQUISA RELACIONANDO O CONTATO DA ARTISTA COM AS CRIANÇAS NA SALA DE AULA	36
1.6 REVISÃO DE LITERATURA	38
1.7 ESTRUTURA DO TRABALHO	44
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	46
2.1 MARCO TEÓRICO: MAPEAMENTO DE DISSERTAÇÕES E TESES	46
2.2 LEVANTAMENTO DO REFERENCIAL TEÓRICO BANCO DE DADOS DA CAPES	48
2.3 O PAPEL DA IMAGEM NA EDUCAÇÃO ESTÉTICA E SE A IMAGEM FALA, O QUE ELA DIZ?	51
2.4 ESTÉTICA DA CRIANÇA, ENTRELAÇANDO LEITURAS COM O OBJETO	64
2.5 PROFESSORA-ARTISTA	74
2.6 A TEMÁTICA DA OBRA <i>BICHOS URBANOS</i> : POR UM OLHAR POÉTICA	78
2.6.1 <i>Porcas Caprichosas</i> : uma poética de mim mesma	88
3 DESCRIÇÃO DAS OBRAS ESCOLHIDAS PARA PESQUISA	94
3.1 AS OBRAS ESCOLHIDAS DA TEMÁTICA DA OBRA <i>BICHOS URBANOS</i>	95
3.2 O CAMINHO METODOLÓGICO PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA	100
3.2.1 Local de realização da pesquisa	101
3.2.2 Participantes da pesquisa	104
3.2.3 Critérios de inclusão e exclusão	105
3.3 A ARTISTA-PROFESSORA-PESQUISADORA ENTRE A SEQUÊNCIA DIDÁTICA, AS TEORIAS E A LEITURA DAS OBRAS DE ARTE	106
4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: OS <i>BICHOS URBANOS</i> A PARTIR DA VISÃO DAS CRIANÇAS	109

4.1 RODA DE CONVERSA	110
4.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	116
4.3 PRIMEIRO ENCONTRO	128
4.4 SEGUNDO ENCONTRO	133
4.5 TERCEIRO ENCONTRO	139
4.6 QUARTO ENCONTRO	145
4.7 QUINTO ENCONTRO	152
4.8 SEXTO ENCONTRO	155
4.9 SÉTIMO ENCONTRO	159
4.10 OITAVO ENCONTRO	164
4.11 NONO ENCONTRO	168
4.12 DÉCIMO ENCONTRO	173
4.13 DÉCIMO PRIMEIRO ENCONTRO	174
4.14 DÉCIMO SEGUNDO ENCONTRO	179
4.15 EXPOSIÇÃO DOS ALUNOS	182
CONSIDERAÇÕES FINAIS	186
REFERÊNCIAS	191
APÊNDICE 1 - QUESTINÁRIOS A e B	197
APÊNDICE 2 - DISSERTAÇÕES E TESES SELECIONADAS NO BANCO DE DADOS DA CAPES	199
APÊNDICE 3 - SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS – Total de 13 Encontros	201
APÊNDICE 4 - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	216
ANEXO 1 - CATÁLOGOS E RECORTES DE JORNAIS – SOBRE A ARTISTA SIMONE KOUBIK	219
ANEXO 2 - DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE CURITIBA	223

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido para promover a Educação Estética no ensino e aprendizagem em Arte, por meio da leitura de imagens, a partir da temática da obra *Bichos Urbanos* de uma artista-professora-pesquisadora para alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I de uma escola Municipal de Curitiba, bem como proporcionar o contato direto com a artista no ambiente escolar.

Consequentemente, atuando no dia a dia escolar como docente e artista se buscou criar estratégias metodológicas de ensino e aprendizagem para desenvolver o aprendizado em Arte, voltado a propiciar conhecimento estético aos alunos. Sendo assim a artista-professora-pesquisadora procurou desenvolver esta pesquisa a partir da reflexão sobre a relação entre o aprendizado no Ensino de Arte, tendo como objetivo compreender o processo de construção do conhecimento estético pela familiaridade do aluno com a Arte, com a perspectiva de desenvolver as suas habilidades de leitura, não somente no âmbito escolar, mas continuamente pela vida toda, construindo a sua própria compreensão estética.

1.1 APRESENTAÇÃO PESSOAL

Nesta primeira parte da introdução, antes de falar sobre a justificativa e sobre a problemática desta pesquisa, optei por compartilhar com os leitores um pouco das minhas memórias de infância.¹ Vou tentar reconstruir em palavras o cenário que vivenciei, quando criança, e que acredito tenha influenciado nas minhas escolhas e direcionado assim a minha trajetória artística e profissional.

Como mestrande no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), procurei manter um olhar de pesquisadora, em que a justificativa, os objetivos, as metodologias e a estrutura da dissertação são fundamentadas no conceito artista-professora-pesquisadora.²

No início, naturalmente, a presente pesquisa em Educação estava voltada para ser aplicada no âmbito do Ensino Fundamental II, porque profissionalmente estou lotada na Prefeitura Municipal de Curitiba como professora de ensino de Arte Docência II. No entanto, por problemas de saúde, fui afastada das minhas atividades como professora e passei a trabalhar em outra função escolar.

¹ Optou-se no item 1.1 pela primeira pessoa, porque se trata de um relato pessoal, um memorial histórico. Descrito pela própria autora.

² “O termo professor-artista foi usado por George Wallis, século XIX, firmando um retrato pedagógico de identidade/práxis de fazer/saber Arte” (LAMPERT, 2016, p. 9).

Nesse contexto de desvio de função, fui transferida para uma escola de Ensino Fundamental I, o que a princípio me pareceu desafiador por ter que assumir a responsabilidade de lidar com crianças menores. Entretanto apesar das dificuldades de adaptação e de ter que enfrentar tais desafios, esse novo ambiente escolar me possibilitou a oportunidade de direcionar a pesquisa em Educação para esse nível escolar. Desse modo, o contato com os alunos de uma turma do 4º ano foi estabelecido, mediante o apoio incondicional da sua Professora Regente, da equipe pedagógica e da Direção escolar. O encontro com os alunos dessa turma foi receptivo, apesar de cercado de inquietações, de dúvidas e de preocupações da minha parte em corresponder positivamente às expectativas de todos, diante desse território desconhecido para mim e da tarefa de introduzir dentro do Sistema Municipal de Ensino os eixos das Diretrizes Curriculares e trabalhar estratégias pedagógicas sob um pressuposto de ensino e aprendizagem dimensionados pelas pesquisas empírica e teórica e pela Educação Estética, por meio do contato direto dos alunos com a artista, bem como com a sua obra original da temática *Bichos Urbanos* para a leitura de imagens para desenvolver o seu aprendizado.

O que motivou esta pesquisa foi a minha experiência como professora do Ensino de Arte na Docência II, as próprias referências escolares como educanda no antigo Primário nos idos década de 1970, conectadas às minhas experiências de artista e professora de Arte no âmbito escolar e às minhas habilidades artísticas, bem como na reflexão sobre essa disciplina e na sua relação com o aprendizado.

Na escola pública que frequentei, os alunos tinham pouco contato com as reproduções de obras de artistas, com a História da Arte ou com os livros didáticos sobre a Arte, bem como pouco ou nenhum acesso a apresentações de vídeos, visitas a exposições ou a Museus de Arte. As tarefas artísticas eram restritas, geralmente, a desenhar-se um tema qualquer proposto pela professora, o qual deveria por meio da própria imaginação ser reproduzido no caderno de desenho escolar. Assim sendo, eram incentivadas as formas habilidosas de alguns alunos de fazer coisas artísticas, principalmente, em datas comemorativas.

Entretanto me parece que no Jardim de Infância essa situação se diferenciava um pouco do Sistema de Ensino Primário, quanto às atividades artísticas. Talvez por haver mais recursos de materiais didáticos, pois as aulas de Arte não se limitavam ao uso do lápis de cor, mas nessas aulas era propiciado o uso de outras técnicas artísticas, como a tinta guache, o giz de cera, o giz de cor, o desenho sobre lixa, a massa de modelar, o desenho raspado e a pintura a dedo.

Pode ser que tenha sido nesse ensino, que descobri a minha habilidade de desenhar, pois parece que a partir dessas experiências com a pintura e com o desenho nessa fase escolar, a minha trajetória artística tenha sido desenvolvida. Mas voltando um pouco mais no tempo, antes de frequentar a escola, em casa foram articuladas as minhas primeiras experiências estéticas, por meio do contato com os personagens das revistas de Histórias em Quadrinhos (HQ) do *Walt Disney* e com os bichos do quintal, pois a minha convivência com alguns animais domésticos (galinhas, perus, galos, cachorros) pode ter relação com a criação da temática de minhas obras relativa aos *Bichos*. Dessa forma, a *Tudinha*, minha galinha de estimação (FIGURA 1) e a representação do fim daquelas galinhas e o cão *Amigo*, apresentados aqui perfazem o meu primeiro contato com as histórias dos bichos do quintal (FIGURAS 2 e 3).

FIGURA 1 – SIMONE KOUBIK COM A TUDINHA



FONTE: A autora (2018).

São os bichos que perfazem alguns dos personagens que estão vivos em minha memória de infância, mas por uma ação criminosa de um vizinho, a *Tudinha* morreu – ela comeu o milho que estava envenenado – assim como todas as outras galinhas que comeram o milho também morreram.

FIGURA 2 – O FIM DAS GALINHAS E DA TUDINHA



Simone Koubik, 2009/Lápis de cor s/ papel 26 x 7 cm.

FONTE: A autora (2018).

Venho de uma família numerosa para os padrões de hoje, minha mãe ficou viúva, quando eu tinha menos de 3 anos de idade, meus quatro irmãos também eram pequenos. Naquele tempo, as brincadeiras de infância eram muitas vezes inventadas e construídas pelas próprias crianças e feitas com materiais disponíveis no quintal de casa mesmo, como – palitos de fósforo usados, latas vazias, pedaços de barbantes, arames, terra, pedras, entre outros – dessa forma brincar de cabana na árvore, carrinho com latas de areia e rolimã, pular corda, jogar amarelinha, brincar de esconde e esconde, fazer álbuns de figurinhas era comum entre a criançada.

Brincar fazia parte da rotina de muitas crianças e da minha também, uma dessas brincadeiras era ficar embaixo de um pé de lima e construir “esculturas” imitando os bichos do quintal, juntando as limas com palitos de fósforo para fazer “cabeças, pernas e braços” e até os grãos de milho serviam de material para desenhar tanto os bichos que via no quintal de casa, como os personagens das HQ ou dos desenhos animados da TV.

Assim sendo, parece que foram essas experiências estéticas articuladas à curiosidade atenta da observação dos comportamentos dos bichos do quintal, que me propiciaram construir por meio da imaginação e imagética os *Bichos*. Talvez *Cão Amigo* tenha sido a inspiração para criar o meu primeiro personagem pensando em um “vilão”, porque ele representava o tipo traiçoeiro, mesmo preso a uma corrente, ficava dentro da sua casa deitado com o focinho apoiado sobre as patas dianteiras, ele espiava sorrateiro o pintinho chegar perto o bastante, para engoli-lo.

FIGURA 3 – CÃO AMIGO



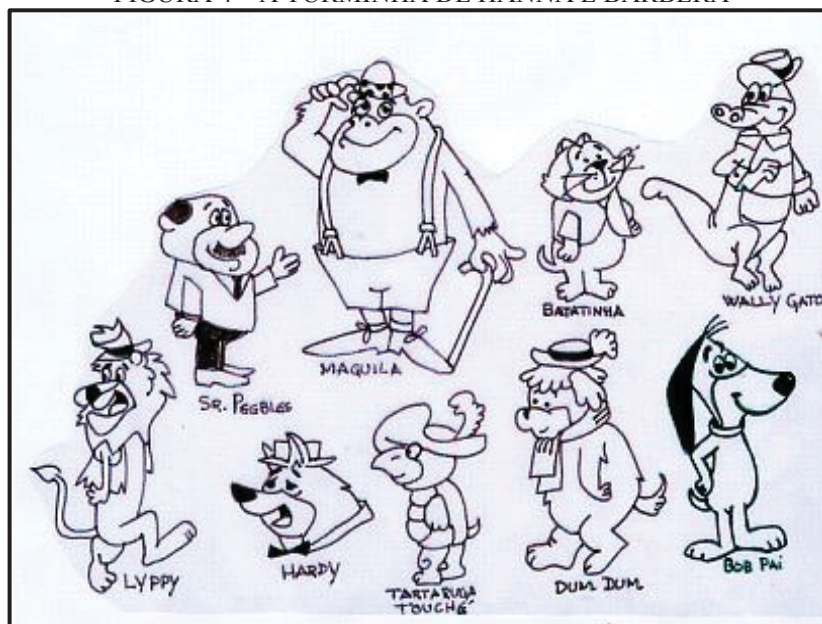
Simone Koubik, 2009/Lápis de cor s/ papel 13 x 13 cm.
 FONTE: A autora (2018).

O galo e o peru faziam o papel de bons pais de família, porque ajudavam a cuidar da prole e das esposas, mas disputavam o domínio do galinheiro. As galinhas e as peruas cuidavam das crias, exercendo o papel da mãe e de certa forma nada podiam fazer para conter os abusos desse cão.

Conforme relatei no início, as primeiras imagens impressas com que tive contato na infância foram as de HQ do *Disney*, compradas pelos meus irmãos mais velhos, lembro-me das imagens coloridas e contornadas em preto, de bichos vestidos e “falando” que nem gente, então eu “lia” a figuração narrativa delas. Nessas histórias repletas de personagens, o que mais me chamava à atenção eram o colorido e o contorno em preto, destacando e dando vida às figuras como *Lobinho*, a *Maga Pata Lógica*, *Madame Min*, *Pato Donald*, *Professor Pardal*, entre outros personagens que povoaram a minha infância.

Posteriormente, tive contato com outros personagens através de um programa (sessão da tarde) na televisão em meados da década de 1970, que apresentava desenhos animados, principalmente os de *Hanna e Barbera* (FIGURA 4) – o macaco *Maguila* e o Sr. *Peebles*, o leão *Lyppi* e a hiena *Hardy*, os cães *Bob* pai e *Bob* filho, o jacaré *Wally Gator*, a tartaruga *Touché*, a turma do gato *Manda-Chuva*, o urso *Zé Colméia*, o cavalo *Pepe Legal* e o cachorro *Dum-Dum* – personagens inesquecíveis, que fizeram parte da minha infância e fundamentaram a minha maneira de ver os animais do quintal da minha casa e como eu poderia os desenhar.

FIGURA 4 – A TURMINHA DE HANNA E BARBERA



Imagens reproduzidas em 2008 pela artista Simone Koubik
(a partir de referências dos personagens H&B).

FONTE: A autora (2018).

As cenas cotidianas foram povoando o meu imaginário, os desenhos animados que eu via na TV, as histórias em quadrinhos e, posteriormente, as ilustrações contidas em coleções de literatura infantil que eu ganhava do meu padrasto (ele era aposentado e vendia livros) e as coleções que lia na biblioteca da escola contribuíram para o repertório de informações visuais, que aos poucos, foram sendo incorporadas à construção dos meus próprios desenhos.

Um fato marcante que considero pertinente relatar ainda sobre a minha infância é a fase da minha alfabetização no primeiro ano do Ensino Primário em 1972, quando descobri que tinha habilidade com o desenho e que talvez pela primeira vez me senti artista.³

Quase todos os dias, a minha professora, que se chamava Terezinha⁴ pedia para que eu fosse ao “quadro negro” desenhar com giz colorido as letras do abecedário que ilustravam o livro didático que ela usava. A cada manhã, em um momento da rotina escolar, ficava aguardando a professora chamar-me para desenhar, tarefa que fazia com alegria, pois adorava desenhar e colorir as letras, lembro-me, por exemplo, das ilustrações do abecedário que decoravam a sala, tentava copiar o “F” de “faca” da ilustração de uma faca dentro da letra “F”.

³ Artista: pessoa que professa as Belas-Artes; pessoa que revela sentimento artístico; artífice; operário; adj.: 2. gên. amante das artes; engenhoso; astucioso. (Coletivo: elenco, grupo) – (BUENO, 1973, p. 159).

⁴ Curiosamente, sempre estava de bobe no cabelo e usava por cima uns lencinhos coloridos, como algumas mulheres, principalmente na época da minha infância, pois via na rua algumas mulheres com bobe e lenço na cabeça. Acredito que isso tenha me influenciado a fazer as *Porcas Caprichosas* com bobe no cabelo também.

Alguns alunos ficavam admirados com os desenhos que eu copiava das ilustrações que decoravam a sala de aula, antes pensava que todo mundo sabia desenhar, mas logo percebi que isso não era verdade, não entendia porque isso acontecia comigo, pois nunca ninguém havia me ensinado a desenhar, então achava normal saber desenhar. No entanto essa habilidade, muitas vezes me sobrecarregava, pois em alguns contextos de tarefas escolares era quase que uma obrigação desenhar coisas e ser solicitada a “copiar” imagens, até mesmo de mapas escolares, que fazia para atender colegas de escola. Porém apesar de algumas frustrações, eu gostava de desenhar e desde cedo o desenho fez parte da minha vida e guardo boas memórias dessa época da infância, como das trocas de desenhos pelas cobiçadas figurinhas ou pelas “canetinhas” de seis cores, lápis de cor, lanche, balas e chicletes.

Gostar de desenhar levou-me alguns anos mais tarde a frequentar a Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná (CEP)⁵ como estudante do 2º grau,⁶ nessa fase escolar, quase todos os dias no intervalo do recreio ficava desenhando, o meu primeiro desenho foi o *Bar 1980* (de 1980). Como nunca frequentei curso de Arte particular, contei com o apoio da professora Carmen Tomio⁷ da Escolinha do CEP, ela me ajudou a dar os primeiros passos na pintura (com tinta acrílica) sobre papel, porém quando pintava, percebi que a expressão dos personagens desenhados ficava meio coberta de tinta, então experimentei contornar com caneta preta para destacar, depois fui orientada a contornar com uma pena com tinta *nanquim*.

A partir da obra *Bar* em 1980, a temática *Bichos Urbanos* passou a configurar como tema central de minha obra artística e que foi sendo produzida ao longo da década de 80 obras, cuja temática se refere aos animais humanizados, tendo como cenário o cotidiano.

São figuras que surgem a partir de um universo imaginário próprio e que refletem as minhas impressões das coisas que vejo no mundo e, que de forma crítica, procuro representar por meio dos personagens que crio. Como salientou em seus textos a crítica de arte Adalice Araújo (1983).⁸

⁵ Ariadne Della Giacoma, Coordenadora de Artes Plásticas da Escolinha (CEP) gestão 2005. “Criada em 1957, a Escolinha tinha a princípio, as características atividades complementar e livre.” (KOUBIK, 2009, p. 99).

⁶ Lei no 5.692/71 – Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus – a qual se constituiu em uma tentativa de estruturar a educação de nível médio brasileiro como sendo profissionalizante para todos. Na LDB, (9.394/1996), o 2º grau passou a ser chamado de Ensino Médio (MEC, 2007, p. 14-15). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2018.

⁷ “Carmem Tomio era a professora de Artes da Escolinha de Artes (CEP), sob a sua orientação iniciei as pinturas da obra *Bichos Urbanos* com tinta acrílica sobre papel, pois os desenhos no início eram pintados com lápis de cor sobre papel” (KOUBIK, 2009, p. 94).

⁸ Texto de apresentação referente ao catálogo da exposição Galeria de Arte – Centro Cultural Brasil – Estados Unidos de Curitiba, realizada em 09 a 30 de junho de 1983.

Mesmo não utilizando técnica sofisticada, o desenho de Simone Koubik, espontâneo e criativo, acha-se povoado de um mundo de figuras luminosamente coloridas, surgidas de seu próprio ideário, parecendo evocar os anos de uma infância nada remota, aonde os personagens das histórias em quadrinhos, as informações ulteriores e as observações do cotidiano se fundem e se completam. (ARAÚJO, 1983, p. 145).

Em 1982, iniciei participações em Salões oficiais de Arte⁹, sendo que as décadas de 1990 e 2000 perfazem a fase de formação acadêmica e do desenvolvimento de técnicas artísticas em outros suportes como a escultura, pintura em tela, *Barrogravura*¹⁰, gravura (litogravura) no Solar do Barão¹¹ e outras temáticas, utilizada também na temática da obra *Bichos Urbanos*.

FIGURA 5 – BAR 1980



Simone Koubik, 1980/Acrílica s/ papel 40 x 30 cm.
1º desenho da temática da obra *Bichos Urbanos* (Acervo da artista)
FONTE: A autora (2018).

⁹ Conforme Apêndice 4.

¹⁰ *Barrogravura* é o nome criado em 1990 pela artista Simone Koubik para uma técnica de gravura cuja matriz é o barro. Sabe-se que o barro já era utilizado pelos sumérios, povos da Mesopotâmia a cerca de 4.000 a. C. Eles produziram placas de barro cozido, onde era gravada a escrita cuneiforme (2011). A marca *Barrogravura* Simone Koubik está registrada junto ao Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI).

¹¹ Na década de 90, quando era acadêmica da EMBAP, frequentei cursos de gravura oferecidos pelo Solar do Barão e mais tarde entre 2000 a 2002, por meio de uma seleção de exposições anuais do Solar, iniciei sob a orientação da artista Denise Roman, a reprodução em litogravura de algumas das obras da temática da obra *Bichos Urbanos* em óleo e acrílica s/tela como a “*Cela*”, 2002. A exposição individual de litogravura no Solar foi em 2002.

Bichos Urbanos é uma temática que me acompanha desde 1980, conforme comentário do professor Fernando Bini (2009). Em uma conversa informal sobre a questão da perspectiva no meu trabalho e da minha evolução dessa percepção visual, ele disse certa vez que eu tinha crescido junto com os *Bichos*, porque desde a adolescência os faço com a mesma temática. Já em Koubik (2009, p. 101) encontra-se o seguinte comentário: “as noções de perspectiva e de luz e sombra; os traços foram evoluindo à medida que eu amadurecia como artista e, assim aconteceu também com a minha obra dos *Bichos* – acho que crescemos juntos.”

Uma curiosidade que envolve as obras das Figuras 6¹² e 7, mas não somente por se tratarem de obras com o mesmo tema, mas conforme o professor Bini (2009, p. 102) salientou, porque há “a relação excepcional com a obra de Georges de La Tour”, nota-se que essa relação é interessante, pois a obra da Figura 7 foi criada em 2002, sendo que por intermédio do professor Bini (2009) conheci a obra da Figura 6, que enfatizou a incrível semelhança entre ambas. Fato que se relata neste trabalho para ilustrar, não somente uma relação de cumplicidade entre artistas, movidos pela intuição talvez, mas para relatar uma situação própria e demonstrar que pode ocorrer na Arte, mesmo em um intervalo temporal significativo, a representação de uma ideia singular, mas que se entrelaça por espaços e cultura de mundos diferentes, mas que revela a cumplicidade criativa entre artistas e as suas obras, buscando retratar fatos da vida muitas vezes corriqueiros e que são encontrados em uma cena da Arte do passado, assim como podem ser encontrados em uma cena da Arte atual, como nessa incrível semelhança entre essas obras.

Desse modo, quando é lançando um olhar mais atento sobre uma cena cotidiana qualquer, como a de um jogo de carta, por exemplo, e essa determinada cena é utilizada para representar uma impressão de mundo, por meio da Arte, essa imagem que o artista cria de alguma maneira estabelece uma conexão com o observador que o faz refletir sobre o que ela quer dizer. Portanto é esse tipo de obra que pode ser utilizada para a Educação Estética (educação do compreender a Arte) a partir da sua leitura (análise).

As obras *O Trapaceiro* e *Bar 1980* talvez falem da mesma coisa, embora em outros contextos históricos, mas falam das mazelas humanas – os vícios, as trapaças, o jogo (conotativo e denotativo) – ancorados ou não em regras de conduta moral e social determinadas por uma época. No entanto essas questões de condutas e de comportamentos

¹² Georges de La Tour (1593-1652). “No contexto da história da Arte, temas de cenas de jogo eram comuns no período Barroco, ao qual Caravaggio e La Tour foram representantes, pintando cenas do dia-a-dia de pessoas do povo, é uma arte realista onde predominou a emoção, intensificado pelo contraste de claro – escuro.” (PROENÇA, 1990, p. 104).

morais se configuram em um tema atual, porque essas mazelas são intrínsecas à sociedade humana e estão representadas nas fábulas, nas Artes, entre outras.

A temática *Bichos Urbanos* constitui-se a partir de um universo imaginário próprio, que se articula ao meu pensamento crítico acerca do mundo, perfazendo-se em obras que representam animais humanizados. Porém não existe o homem, a ideia central dos personagens que compõem os *Bichos* é enfatizar o comportamento dos animais, relacionando as suas emoções em meio às mazelas sociais configuradas em regras de convívio social.

Dessa forma, de acordo com Elias (1994, p. 144), os modos de comportamentos que agregam valores e prestígio social como “o controle das emoções”, são aquilo que chamamos de “polidez” e que nessa temática trazem a convivência entre si de relações sociais de diversas formas, dentre elas a da polidez, já que essa temática artística procura retratar em suas obras, um mundo semelhante à nossa sociedade, porque articulam como nós, regras de convívio social e as mazelas humanas – nossas virtudes, nossos modos e nossos comportamentos – dentro de um sistema complexo do processo civilizatório:

O conceito de “civilização” refere-se a uma grande variedade de fatos: ao nível de tecnologia, ao tipo de maneiras, ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, às ideias religiosas e aos costumes. Pode-se referir ao tipo de habitações ou à maneira como os homens e mulheres vivem juntos, à forma de punição determinada pelo sistema judiciário ou ao modo como são preparados os alimentos. Rigorosamente não há o que não possa ser feito de forma “civilizada” ou “incivilizada”. Daí ser sempre difícil sumariar em algumas palavras tudo o que pode descrever como civilização. (ELIAS, 1994, p. 23).

No entanto, essa semelhança entre as obras da Figura 6 e da Figura 7 não está apenas na composição e nem na disposição dos personagens, ou no tema escolhido, ou nas vestimentas dos personagens que servem para anunciar em muitos contextos a condição social. Encontra-se na obra da Figura 6, o jogo, no entanto, parece acontecer em um lugar mais reservado, enquanto que na obra da Figura 7, o jogo de cartas está em um lugar público, é quase um lazer e acontece simultaneamente, assim como o jogo de sinuca, mas não um “jogo lúdico” a que se refere Huizinga (2001, p. 3), mas ao “jogo ardiloso” configurando muitas vezes em tramas psicológicas, em vícios ou em virtudes – são as regras de conduta do processo civilizatório – e que independente do período histórico em que estão inseridas, serão sempre temas atuais de interesse para muitos artistas, podendo ser representadas tanto em uma obra do século XVII, como em uma obra do século XXI.

Desse modo, conforme salientou Bini (2009) sobre a interessante relação entre obras, podem ainda ser encontradas outras relações de obras que retratam a sociedade num tempo determinado e num contexto do cotidiano, articulado às mazelas humanas. Assim tanto na

pintura, bem como nas fábulas são encontradas narrativas tanto visuais, como escritas dos diferentes comportamentos humanos e que podem ser vistas de formas diferenciadas, ainda que a cena possa ser a mesma. Nas fábulas de Esopo,¹³ encontram-se breves narrativas, às vezes bem humoradas, de ensinamentos moralizantes relacionando fatos do cotidiano, mostrando o comportamento dos animais, utilizando uma linguagem simples, muito conhecida pela forma de criticar a sociedade do seu tempo, com o intuito de fazer as pessoas de sua época refletirem sobre os seus próprios comportamentos e atitudes sociais, bem como sobre as mazelas humanas, que podem ser individuais e setORIZADAS, como podem ser universais e que permanecem atuais tanto nas narrativas das fábulas, como nas representações visuais (FIGURA 6 e FIGURA 7).

FIGURA 6 – O TRAPACEIRO



George de La Tour, 1633-39/Óleo s/ tela 98 x 156 cm.
FONTE: Museu do Louvre (2018).

FIGURA 7 – BAR

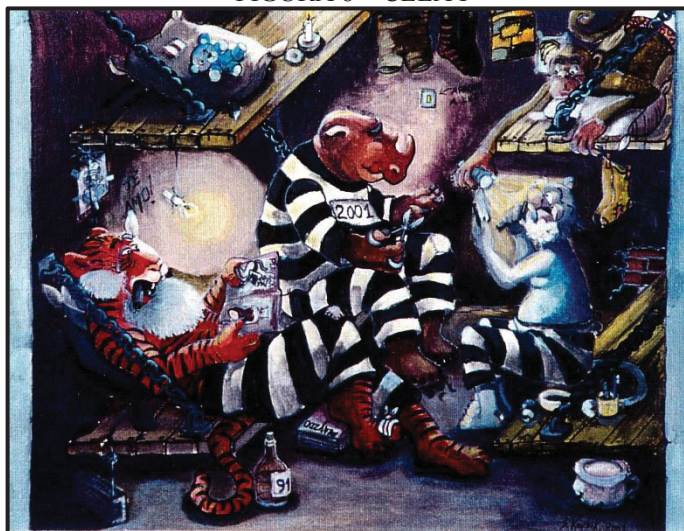


Simone Koubik, 2002/Acrílica sobre tela 50 x 50 cm.
FONTE: A autora (2018).

¹³ Esopo, escravo grego do século VI a. C. (Koubik, 2009, p. 25).

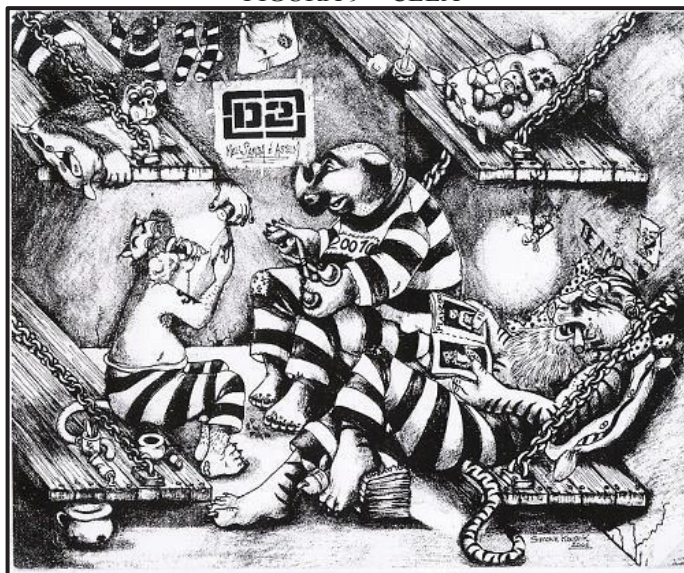
Assim sendo, encontro como nas fábulas, a inspiração para criar temas que perfazem os *Bichos Urbanos* e, mediante essa temática busco criticar a sociedade do meu tempo, porém as fábulas se diferenciam dos mesmos, por apresentarem ensinamentos morais, que não são uma intenção no meu trabalho artístico, apesar de, como artista, procurar desenvolver outras técnicas e temas no meu trabalho.

FIGURA 8 – CELA I



Simone Koubik, 2001/Acrílica s/tela 45 x 35 cm.
(Série Penitenciária)
FONTE: A autora (2018).

FIGURA 9 – CELA



Simone Koubik, 2002/Litogravura 45 x 35 cm.
(Série Penitenciária)
FONTE: A autora (2018)

Os *Bichos Urbanos* estão presentes tanto na fase evolutiva da minha vida, como na artística, porque fazem parte de uma visão que remonta à infância, à aproximação da fase

mais ingênua com a pintura *naïf*¹⁴, passando da juventude à maturidade, perfazendo uma trajetória tanto de vida como de Arte.

Desse modo, a partir dos meus próprios relatos até aqui, acrescento que nortearam a minha formação acadêmica, primeiro, a Licenciatura em Desenho; depois, o curso Superior em Pintura e, posteriormente, a Especialização em História da Arte Moderna e Contemporânea, todos pela EMBAP (Escola de Música e Belas Artes do Paraná).

O fato de atuar como professora no Ensino de Arte da Rede Municipal de Educação de Curitiba, enfrentando os desafios e as barreiras inerentes à profissão, provocou-me a reflexão sobre as aproximações, bem como os distanciamentos que tangem o ensinar e o aprender a Arte, considerando o atual contexto de ensinar essa disciplina frente às realidades do cotidiano da sala de aula. Entretanto suscitada por essa reflexão, essa artista-professora-pesquisadora buscou propiciar a partir do contato com ela mesma (a artista) e da leitura de imagens de suas obras no ambiente escolar, o desenvolvimento e a construção de conhecimento estético dos alunos dentro da disciplina de Arte, trazendo assim a realidade artística mais próxima do aluno e propiciando a ele não apenas um novo contato, mas um novo olhar sobre a Arte: A arte como realidade objetiva, que permite vários pontos de vista a partir da Estética.

Essas questões me motivaram a buscar aperfeiçoamento tanto profissional, como pessoal. Sendo assim, ingressei em 2016 no Mestrado Profissional pela Universidade Federal do Paraná – UFPR, como artista e professora e como pesquisadora. Nessa perspectiva, entendi que toda a minha formação como artista e minha formação acadêmica, atuando como professora de Arte não estava mais dando conta dos novos desafios do cotidiano escolar.

Assim sendo, a motivação para a pesquisa aconteceu pelo desencontro entre ensinar e aprender nessa disciplina no contexto do cotidiano escolar da sala de aula. Como professora de Arte Docência II,¹⁵ buscando o entendimento de como o aluno interpreta a Arte, utilizei as minhas próprias obras artísticas para a apreciação estética. Considerando as vivências culturais, o cotidiano escolar e articulando a Educação Estética pela compreensão de como os alunos constroem, para promover o aprendizado a partir da interpretação e da significação da

¹⁴ O termo *arte naïf* aparece no vocabulário artístico, em geral, como sinônimo de arte ingênua, original e/ou instintiva, produzida por autodidatas que não têm formação culta no campo das artes. A pintura *naïf* se caracteriza pela ausência das técnicas usuais de representação (uso científico da perspectiva, formas convencionais de composição e de utilização das cores) e pela visão ingênua do mundo. ART Naïf. In: ARTE Naïf. In: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo5357/arte-naif>>. Acesso em: 13 de mar. 2018. V

¹⁵ Docência II: o conjunto de atividades pedagógicas e didáticas de atendimento direto aos alunos da Educação Básica: Ensino Fundamental (anos iniciais na disciplina de educação física e anos finais em todas as disciplinas) ou atividades de atendimento direto a alunos regularmente inscritos em programas municipais voltados ao desenvolvimento infantil. (Lei nº 14544 - Art. 3º, item III). Disponível em: <http://www.sismmac.org.br/disco/arquivos/405_343_PDF_Assinado.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

obra de Arte, para propiciar o desenvolvimento estético, visto que em alguns casos, no cotidiano escolar ainda predomina a abordagem do Ensino de Arte de cunho formalista.¹⁶

Ingressei no Mestrado na área de pesquisa Leitura de Imagens na Educação Básica com o pré-projeto de pesquisa Ensino de Arte: Leitura de Imagens – *Bichos Urbanos*, na perspectiva de desenvolver o aprendizado nessa disciplina pelo processo de leituras de imagens das minhas próprias obras artísticas. Partindo do pressuposto de que as imagens são criadas pelo homem e para o homem, elas ganham outros valores não somente visuais, mas temporais, psicológicos, sociais, simbólicos e culturais que podem ou não estar presentes em uma imagem. Esses valores podem estar ligados ao olhar daqueles que contemplam a obra e que trazem consigo sua experiência pessoal para esse olhar.

Dessa forma, tomo como referência para contextualizar o uso de minhas próprias obras para leitura de imagens no contexto da Educação Básica, a obra da Figura 10, criada em 2002, pintada em acrílica sobre tela, pois essa técnica é a minha preferida. Essa obra foi desenhada com lápis grafite diretamente sobre a tela. Normalmente, inicio com uma figura central e depois acrescento as demais figuras, nesse caso iniciei com a figura de um porco, figura essa que está fortemente presente em minha obra e, curiosamente, trouxe como consequência alguns anos mais tarde, mais precisamente em 2009, a criação de *As Porcas Caprichosas*, que citarei mais adiante.

Quando estou criando os *Bichos*, procuro fazer analogias com pessoas reais, no entanto não os elaboro a partir de alguém que conheço, mas de alguém que vi em algum lugar e depois reconstruo nessas figuras. Talvez seja por esse motivo, que algumas pessoas quando veem essas obras, encontram nelas alguém que conhecem ou viram por aí. Para ilustrar esse contexto, apresento a obra da Figura 10, porque ela se relaciona com uma curiosidade familiar.

Certa vez, quando pintava essa obra, os meus dois filhos tinham entre 6 e 12 anos de idade e em algum momento começaram a brincar de tentar “identificar” alguns personagens da obra com alguns familiares, eles se divertiram fazendo isso. Estou relatando essa história, porque a partir dessa experiência familiar foi possível articular, embora em contextos diferentes, como se dá a possível observação no contato da criança com a obra de Arte. Isso pode favorecer a interação e a significação que a criança tem da Arte e, portanto pode

¹⁶ De acordo com Sardelich (2006, p. 206), a leitura de imagens de cunho formalista precede a percepção, e pode alterar a maneira de ver, de refletir e de significar as coisas no mundo, desse modo, pode prejudicar o desenvolvimento do aprendizado do aluno em Arte, no entanto, conforme a autora, “no contexto escolar essa prática esteve, geralmente, a cargo das/os professoras/es de arte, porém não foi hegemônica entre estas/es.” No entanto, a presença de uma racionalidade, não implica em hegemonia, pois “diferentes formas de racionalidade podem conviver no mesmo espaço e tempo, sendo que uma pode estar mais consolidada que outra.”

estimular a sua leitura, mesmo que intuitivamente, como neste exemplo. Contextualizando a obra da Figura 10, intrinsecamente valores temporais, psicológicos e sociais, simbólicos e culturais supostamente podem ser encontrados.

Dessa forma, propiciando o contato direto com a artista, bem como com a obra (FIGURA 10) para ensinar a ler imagens, buscou-se intermediar o desenvolvimento do conhecimento e da experiência estética dos alunos de uma turma do 4º ano de uma escola Municipal de Curitiba.

FIGURA 10 – A FEIRA



Simone Koubik, 2002/Acrílica s/tela 70 x 50 cm.

FONTE: A autora (2018).

1.2 JUSTIFICATIVA

A pertinência da escolha do tema da pesquisa foi definida a partir da identificação, como professora de Ensino de Arte em alguns contextos e do desinteresse por parte dos alunos nessa disciplina. Isso talvez ocorra, porque em algumas situações, esse ensino seja visto mais como uma atividade de lazer do que uma disciplina inserida no currículo escolar. Consequentemente, essas questões me levaram a refletir sobre o papel do Ensino de Arte atual e a relação entre leitura de imagens e a Educação Estética.

Esse conjunto de relações, que pode ser estabelecido no ensino de Arte, é de fundamental importância para que no ensino se busque, mediante o processo de leitura de imagens, trazer para a sala de aula o encontro estético a partir do contato das crianças com o objeto estético, bem como com a artista. Propicia-se assim a familiaridade dos alunos com a Arte, para que de forma crítica eles façam a sua leitura e partam para um outro nível de interesse nas aulas de Arte e uma maior compreensão dos meios possíveis de observar a obra de Arte, enquanto um conjunto de técnicas e de apelos visuais, que não terá apenas uma forma de ser observada. Dessa forma, aprender a “ler” o que as imagens “dizem”, pode favorecer o desenvolvimento estético pela compreensão da linguagem estética, que deve ser articulada com a educação do compreender a Arte no ambiente escolar pelo Ensino de Arte, levando em conta os processos de construção de conhecimento estético dos alunos.

Desse modo, de acordo com Rossi (2015, p. 214-215), “o que interessa aqui são as possíveis transformações que a leitura visual engendra no processo de desenvolvimento do pensamento estético do leitor – isto é, na Educação Estética.”

Considerando a – leitura – articulada aos termos atuais, tais como – apreensão, acesso, apreciação, fruição, recepção, compreensão, atribuição de sentido – pois as imagens estão no mundo e impõem os seus valores, no sentido de dizerem como devemos nos vestir ou como nos sentir, o que devemos consumir, o que devemos valorizar ou o que necessitamos. Portanto ensinar o aluno a “ler” criticamente as imagens, pode redefinir a sua apreensão sobre alguns conceitos já pré-estabelecidos, principalmente, os que estão configurados na imagética publicitária, pois de acordo com Rossi (2009, p. 9) “a leitura dessas imagens é um meio para a conscientização de que somos os destinatários de mensagens que pretendem impor valores, ideias e comportamentos que não escolhemos.”

Então, por que aprender a “ler” as imagens? Pela simples razão de viver-se hoje em um mundo icônico, repleto delas e, conseqüentemente, em algum momento será preciso aprender a sua linguagem e entender o que elas querem dizer. Desse modo é necessário, respeitando o contexto dos processos de escolarização e por meio de práticas e ações didático-pedagógicas, que se ampliem os modos de recepção das imagens, não de forma ingênua, mas de forma crítica pela construção de sentidos. Assim, talvez a partir do entendimento de como os alunos leem, compreendem e quais significados são atribuídos às imagens, o professor de Arte a partir da Educação Estética possa aprender como ensiná-los. Sendo esse um processo de mão dupla em que ao ensinar a possibilidade do olhar estético e crítico, a artista-professora também engendra no mundo dos alunos, com sua capacidade menor ou maior, dependendo do próprio contexto de onde vêm e em que estão de

compreenderem essa visão estética, que não é aprendida por si só, mas depende da sensibilidade e da disposição dos alunos de se envolverem de forma mais abrangente.

Assim inserida na linha de pesquisa “Teorias e Práticas de Ensino na Educação Básica”, a presente pesquisa propõe para o Ensino de Arte o desenvolvimento da aprendizagem a partir da Educação Estética, por meio da leitura de imagens de obras originais, redefinidas nesse contexto de ensino e aprendizagem como um processo de releitura, no sentido de criar algo novo, a partir da interpretação da obra de Arte, pois de acordo com Pillar (2001, p. 18) “na releitura há transformação, interpretação, criação com base num referencial, num texto visual que pode estar explícito ou implícito na obra final.”

Desse modo, quando se pensa em Educação Estética e leitura de imagens para o Ensino de Arte, pensa-se na linguagem visual em um sentido ampliado, pois aqui se refere tanto à compreensão dos elementos visuais, quanto ao significado das imagens. Assim sendo, para que conceitos efetivamente se consolidem na Educação Estética é necessário em primeiro lugar procurar entender como o aluno compreende a Arte e qual o significado que atribui às imagens.

Portanto ao trazer a pesquisa para o âmbito da Educação Básica em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996, Art. 26, § 2), que estabelece que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”, buscou-se considerar a realidade do contexto do cotidiano da sala de aula, bem como considerar “as necessidades da turma e o cotidiano; e a ampliação do repertório do estudante, através do conhecimento da arte elaborada pelo homem, na construção da sua humanidade.” (Curitiba, SME, Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, 2006, p. 92).

Neste contexto, ao promover a familiaridade dos alunos com a Arte por meio da leitura de imagens das obras da temática *Bichos Urbanos*, primeiramente, busca-se o entendimento sobre como o aluno a compreende e a partir desse pressuposto, aprende-se com eles para ensiná-los a desenvolver o conhecimento estético.

Buscamos propiciar a criação e não a reprodução de imagens, a partir do contato direto dos alunos (participantes da pesquisa) com a artista e com as suas obras de arte originais, articulando a atuação do docente e da artista, tendo como referencial o seu trabalho e o seu processo artístico foi o objetivo inicial. A experiência diferencial de proximidade da artista e de suas obras em sala de aula, ao invés de apenas trazer as imagens de obras de um artista consagrado, visou situar os alunos nas diferentes dimensões do conhecimento em Arte pela intermediação da artista-professora. Explora-se, nesse contexto de Ensino de Arte, a

aproximação do aluno com a artista e suas experiências estéticas e se expõe não somente o objeto estético autoral, mas também as suas limitações, as suas inquietações e as suas inseguranças, que estão intrinsecamente relacionadas às questões de julgamento da sua própria Arte. Isso possibilita que a artista se humanize perante os alunos e se desconstrói talvez a visão do aluno de que tanto o artista como Arte são inatingíveis e distantes do seu cotidiano.

Portanto ao atuar na sala de aula como professora-artista-pesquisadora, buscou-se nas ações pedagógicas constituir operações didáticas que fossem mais adaptadas para se desenvolver práticas de ensino e aprendizagem, a partir da observação de como os alunos compreendem e quais significados conferem à obra de Arte. Dessa maneira, por meio da pesquisa empírica organizada em Sequências Didáticas, os alunos foram conduzidos sistematicamente a refletirem criticamente sobre os próprios modos de “ver”, “ler” e de interagirem com a obra de Arte e a desenvolverem e a construir os seus próprios conhecimentos estéticos, bem como produzirem seus trabalhos artísticos.

Assim ocorre o aprendizado, bem como o desenvolvimento da Educação Estética ao utilizar-se como leitura de imagens obras da temática *Bichos Urbanos* de uma professora-artista-pesquisadora. O contato com a artista pretendia despertar no aluno a consciência de seu lugar no mundo, na apreensão da sua própria identidade, ampliando o seu conhecimento estético, que se faz presente pela prática, pela reflexão e pela experimentação a partir do contato com as obras de Arte.

O desafio e as implicações de articular o Ensino de Arte contemporâneo e a atuação docente e artística da pesquisadora por intermédio da sistematização das suas “habilidades” e da sua Arte, para produzir meios didático-pedagógicos de ensino-aprendizagem, tinham o claro objetivo de promover a Educação Estética (educação do compreender a Arte). Dessa forma, buscou-se compreender primeiro como os alunos interagem e constroem significados sobre a obra a partir desse contato.

1.3 HIPÓTESE

O contato direto da criança (aluno) com a artista e a sua obra original pode vir a favorecer o processo de aprendizado no Ensino de Arte, especialmente nas dimensões da Educação Estética e da leitura de imagens.

1.4 OBJETIVO GERAL

Pesquisar como acontece o desenvolvimento da Educação Estética por meio da leitura de imagens para alunos de uma turma 4º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de Curitiba, a partir de imagens produzidas pela própria artista-professora-pesquisadora e do contato direto com a artista.

1.4.1 Objetivos específicos

- Buscar entender como o aluno compreende a Arte, a partir da apreciação estética, considerando o cotidiano escolar e sua relação com o aprendizado no processo de Educação Estética, tendo como foco a interpretação (significados) da obra de Arte;
- Estabelecer uma metodologia para o Ensino de Arte, utilizando a leitura das imagens autorais de uma artista-professora-pesquisadora;
- Propiciar ao aluno a familiaridade com a Arte, trazendo-a para o ambiente escolar, para desenvolver gradualmente, por meio da leitura de imagens, o conhecimento estético crítico, considerando o contexto cultural do aluno e promovendo a sua interação com o mundo da Arte pelo contato direto com a artista, bem como com as suas obras;
- Analisar o desenvolvimento da aprendizagem em Arte dos alunos, por meio do processo de Educação Estética;
- Refletir sobre a atuação docente, enquanto artista e educadora presente no processo interno de aprendizado em sala de aula e nas suas implicações sobre o Ensino de Arte.

1.5 METODOLOGIA DA PESQUISA RELACIONANDO O CONTATO DA ARTISTA COM AS CRIANÇAS NA SALA DE AULA

A presente pesquisa utiliza como método a abordagem qualitativa e descritiva, porque a mesma busca os resultados das práticas de ensino e aprendizagem envolvendo a pesquisa empírica estabelecida pelo contato direto do aluno participante da pesquisa com a artista-professora-pesquisadora, bem como o contato com as obras de Arte originais. Segundo explicam Lüdke e André (1986, p.11) esse método de pesquisa estabelece o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação a ser investigada a partir trabalho de campo, e “tem

o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como o seu principal instrumento.” Para Lüdke e André:

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos” um importante alvo nas abordagens qualitativas na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias do sujeito pode apreender a sua visão do mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e as suas próprias ações. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Nessa direção, o método e as práticas de ensino e aprendizagem em leitura de imagens, por meio de obras originais no Ensino de Arte mediadas pelo olhar atento da pesquisadora, buscaram entender como os alunos interpretam, interagem e compreendem o objeto estético no ambiente escolar, a partir da apreciação estética das obras de Arte da própria pesquisadora, na sua atuação como docente no grupo escolhido para pesquisa.

A pesquisa contemplou a participação voluntária, mediante a assinatura dos pais, responsáveis e alunos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de 21 alunos de uma turma 4º ano, na faixa etária entre 8 e 10 anos de uma Escola Municipal de Curitiba. O documento recebido foi minuciosamente explanado aos participantes da pesquisa, quanto aos seus conteúdos, promovendo ainda a disponibilidade da pesquisadora para dirimir demais dúvidas inerentes ao mesmo e à pesquisa em si. Dessa forma, foram estabelecidos entre a pesquisadora e o setor pedagógico da escola em que aconteceu a pesquisa, horário e dia específico para receber os pais ou responsáveis pelos alunos.

A investigação considerou todos os dados como importantes fontes de coleta, assim sendo foram consideradas como fontes – gravações em áudio e vídeo, fotografias, dados narrativos, livro de registro, sínteses e análises verbais obtidos pela observação, questionários, entrevistas e transcrições dos áudios e vídeos – em seu ambiente natural, ou seja, a sala de aula. Foram considerados ainda os diferentes pontos de vista dos participantes, bem como a descrição de pessoas, das situações, dos acontecimentos, conforme coletados, os quais se converteram em importantes fontes de análise da pesquisa empírica. Partindo das diferentes formas de observação, buscou-se a identificação dos diferentes elementos da visão estética dos alunos e de sua composição antes e depois da experiência em sala de aula e de que forma foram agregados novos valores estéticos e uma visão artística mais abrangente e que ainda englobasse a percepção da experiência diferencial do contato singular e direto com a artista, para entender se houve a promoção ou não do desenvolvimento da aprendizagem no âmbito da Educação Estética.

Os treze Encontros das Sequências Didáticas privilegiaram práticas artísticas que envolveram a produção de imagens pelos alunos, as discussões dos temas propostos, as

filmagens, as fotografias, as entrevistas e os questionários. Os objetos estéticos utilizados para a leitura de imagens foram as obras originais da temática *Bichos Urbanos* de Simone Koubik. Buscou-se desenvolver a construção do conhecimento estético dos alunos pela compreensão e interpretação, enfatizando nesse contexto de pesquisa – o que querem dizer as imagens? Todas as atividades foram realizadas em sala de aula, em horários e dias pré-estabelecidos, mediante consenso entre a Professora Regente e o setor pedagógico da escola, de modo a não interferir na rotina escolar das crianças, contexto escolar de pesquisa empírica, que é melhor detalhado no item 3.2.

A possibilidade de observação direta das situações de sala de aula, dos comportamentos dos alunos, bem como de sua interação com as obras de Arte e do contato com a artista permitiram coletar dados valiosos para este estudo, os quais serviram como exercício de múltiplas trocas de saberes propiciadas pelo contato direto da artista com os alunos e com a situação estudada. Uma vez que por intermédio da participação da rotina escolar realizada pela pesquisa houve estabelecimento de parcerias entre – a pesquisadora, escola, os alunos, os pais e responsáveis, a equipe pedagógica, as inspetoras, a Direção e a Professora Regente da turma. O apoio recebido das diferentes pessoas envolvidas, de forma direta ou indireta durante a pesquisa, foi imprescindível para a realização do trabalho nessa escola.

Em consonância com a problemática e a construção de dados fundamentados nos objetivos gerais e específicos da presente pesquisa, a mesma por ter como suporte o método de pesquisa qualitativa e descritiva, concentrou-se em observar situações para encontrar soluções para determinado problema, já que conforme afirmam Lüdke e André (1986, p. 12) “interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.”

Considera-se pertinente salientar que o acesso aos materiais coletados nessa pesquisa ficará restrito aos pesquisadores, pois conforme o documento aprovado pelo CEP (Comitê de Ética em Pesquisa/UFPR) referente ao TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, p. 1, item “e”): Jamais serão revelados nomes, ou divulgados as imagens/filmagens dos estudantes.

1.6 REVISÃO DE LITERATURA

A presente revisão visa apontar os autores que fundamentam esta pesquisa. No Capítulo 2 será feita uma abordagem mais aprofundada dos estudos desses autores e sua

relação com o mote dessa pesquisa que é leitura de imagens a partir de obras originais de uma artista-professora-pesquisadora.

Os estudos de Loponte (2005) sobre docente e artista e de Lampert (2016) sobre o artista e professor buscam refletir sobre o Ensino de Arte como um processo de desenvolvimento de ações, ideias, teorias e práticas do professor-artista e o seu lugar na docência. No entanto, como definir qual o lugar do docente e artista (docência/artista de LOPONTE, 2005) articulando as suas “habilidades” e como essas experiências artísticas vêm a refletir sobre o desenvolvimento do aprendizado no Ensino de Arte?

A pesquisa “Artista-professora-pesquisadora: uma reflexão sobre ensinar Arte para alunos do 4º ano do Ensino Básico a partir da obra *Bichos Urbanos*”, que foi realizada por meio da atuação desta pesquisadora, como docente e artista em sala de aula, pautada na Educação Estética, buscou compreender como o aluno lê as imagens e como se processa o desenvolvimento do aprendizado em Arte, a partir da leitura de imagens de obras originais e do contato direto com a artista no âmbito escolar.

Nesse contexto, trazer a artista, bem como as obras originais da autora para a sala de aula tinha a função de propiciar a familiaridade do aluno com Arte fora de contextos padrões, normalmente apresentados aos alunos, tais como livros, galerias de Arte e Museus e buscava o desenvolvimento da compreensão estética de uma forma mais próxima, mais real e mais prolongada. Buscava-se não apenas a apresentação e visualização da obra de Arte, mas ainda suscitar a curiosidade e as múltiplas possibilidades da imaginação, calcadas na realidade escolar e mais ainda da realidade além dos muros da escola, a partir das experiências e vivências trazidas nas percepções individuais produzidas sobre as obras apresentadas.

Lampert (2016, p. 11) destaca que “a imaginação não é um mero ornamento, mas sim é o que condiciona um processo, aliado ao saber fazer”, assim sendo, a atuação do docente e artista no Ensino de Arte pela Educação Estética articulada às ações, às ideias, às teorias e às práticas pode abrir um caminho para o aprendizado do aluno. Há duas perspectivas sob as quais a imaginação pode ser vista, no sentido do poder criador do artista, cuja imaginação o leva a criar conforme deseja e mescla de variadas formas aquilo que quer apresentar, mas ainda a imaginação que transparece na visualização das imagens contidas na obra e seus diferentes planos e pela concepção final dada pelo aluno, que muitas vezes se distancia daquela dada pelo próprio autor da obra.

Refletir sobre o lugar do artista-professor e sobre o processo articulado ao seu saber fazer, bem como desenvolver o seu pensamento estético na docência em Arte, tendo o professor-artista como um articulador das experiências estéticas a favor da Educação Estética propicia tanto ao docente, como ao artista a construção crítica do conhecimento estético, que

perpassa não somente pela produção e pelo dar sentido às coisas estéticas. Isso propicia o que se estabelece por um novo olhar, a partir de novas interpretações, renovando-se a cada experiência com o objeto estético, a partir da leitura de imagens, possibilitando elaborar novas construções e significações. Assim, por meio da educação do compreender a Arte, pode acontecer o aprendizado do aluno.

Sobre o conceito docente e artista, a presente pesquisa apoia-se em Loponte (2005) que discute a atuação do docente e artista e como se constitui a formação docente em Arte, salientando a sua precariedade¹⁷ e propõe discutir a concepção da docência em Arte a partir das ações pedagógicas de Ensino de Arte pautadas no sistema vigente como “docência formatada” e “docência estereotipada”.

Sobre a relação entre o docente e artista¹⁸ e os seus saberes articulados aos saberes dos alunos em um contexto mais recente de interesse de pesquisa, refletiu-se sobre a questão do ser professor e sobre os saberes que são ensinados na escola de hoje, vê-se que há ainda um longo caminho a percorrer.

Se por um lado ainda permanece a rotulação do “professor eficiente” difundida pelas pesquisas relacionadas à Educação, entre as décadas 1950 e 1960; por outro lado, não se pode ignorar o contexto histórico educacional no Brasil, que ao longo de décadas desconstrói os modos de pensar, agir e refletir do professor, redefinindo sua função docente mais formatada aos interesses de políticas públicas e do sistema Educacional vigente e de grandes empresas¹⁹ do que na autonomia do professor e na valorização da profissão docente, configurando assim uma maior dificuldade de conquistar uma melhor qualidade da Educação (MONTEIRO, 2005). Esse panorama educacional construído ao longo do tempo se reflete em um sistema de aprendizado que pretende tentar responder à seguinte questão: como redefinir a função do professor do Ensino de Arte na escola atual, sua qualificação, vocação, talento ou domínio de conteúdos?

Para Loponte (2005), as ações pedagógicas de Ensino de Arte, em alguns contextos, são sustentadas por meio de manuais didáticos que são postos a serviço de “professoras

¹⁷ “Os problemas que envolvem o ensino de arte no Brasil: desvalorização da disciplina, má-formação dos professores, falta de definição dos currículos e finalidades deste ensino, falta de recursos e material, baixos salários docentes, más condições de trabalho, falta de infraestrutura nas escolas.” (LOPONTE, 2005, p. 12).

¹⁸ A autora Luciana Loponte Gruppelli (2005) utiliza em seu texto originalmente o termo docência-artista, porém nesta pesquisa será utilizado o termo docente e artista, pois o termo docência se refere a uma profissão e o termo artista se refere a uma pessoa.

¹⁹ Para explicar o papel das grandes empresas no contexto Educacional, utilizo o termo *Taylorismo*, da obra *The principles and methods of scientific management* de Taylor (1911). “A gestão científica do trabalho”, que consistia na decomposição do mesmo em tarefas e rotinas mínimas, com a especificação de ações e medidas de tempo de execução de tarefas para cada uma delas e com a atribuição e treinamento dos trabalhadores para a execução dessas tarefas. (CONTRERAS, 2012, p. 38).

criativas”, relacionando a “habilidade” do professor de Arte a qual pressupõe uma “entrada” para a docência em Arte, neste sentido na constituição de uma “docência artista”.

Nesse contexto, tanto Lampert (2016), como Loponte (2005) aproximam-se do olhar de uma artista-professora que buscou refletir sobre a sua própria prática, pensando em um Ensino de Arte contemporâneo integrado pelo processo da leitura de imagens e da compreensão não somente de como os alunos veem, mas como eles interpretam e quais significados são atribuídos às imagens.

No âmbito das relações entre o exercício profissional e a atividade de pesquisa, sendo o próprio professor o protagonista dessa pesquisa, os estudos de Lüdke (2001) referentes ao termo professor-pesquisador têm uma relação direta com o mote dessa pesquisa, visto que o tema central da mesma é a artista-professora-pesquisadora, que atua na sala de aula no cotidiano escolar e se utiliza dessa prerrogativa prática a favor da pesquisa teórica, segundo Tardif (1991):

Entretanto, a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como o saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência. (TARDIF, 1991, p. 218).

Dessa forma, Lüdke²⁰ afirma que Tardif em seus estudos sobre importância do saber docente despertou o interesse da comunidade acadêmica brasileira, a partir da publicação Teoria e Educação.

Os termos professor-artista, docente e artista (docência-artista de Loponte, 2005) e professor pesquisador, utilizados pelas autoras Lüdke (2001), Loponte (2005) e Lampert (2016) embasam essa pesquisa no contexto da artista-professora-pesquisadora, que busca no âmbito do Ensino de Arte desenvolver a aprendizagem por meio da leitura de imagens das obras apresentadas.

Utilizando a pesquisa como um meio para que a professora-artista-pesquisadora investigue a sua própria prática docente, para identificar pela concepção da Educação Estética os métodos relativos à sua prática docente, refletindo sistematicamente e criticamente sobre a mesma, introduzindo assim uma abordagem metodológica de ensino e aprendizagem de leitura estética, a partir da construção de novos recursos didáticos voltados à compreensão de como os alunos interpretam e interagem com as imagens. Aprender os múltiplos significados das obras pelos alunos e aprender como os ensinar e juntos poder construir um novo caminho

²⁰ Sobre a importância do saber docente como objeto de estudo no Brasil a partir da publicação Teoria e Educação. (LÜDKE, 2001).

rumo ao desenvolvimento da aprendizagem em Arte tornou-se assim um objetivo da pesquisadora, mas um objetivo comum dela com a escola, que também aprende novas formas de fazer. “Sendo assim, não se espera da pesquisa, na qual se apoia a prática profissional, que confira conhecimento certo, mas antes que ofereça guias para a prática.” (LÜDKE, 2001, p.85).²¹

Para discutir a formação recebida pelo futuro “profissional da educação” e o contexto das relações entre saber e pesquisa docente, tanto em Loponte (2005) como em Lüdke (2001) destaca-se a importância da pesquisa feita pelo professor pesquisador, pois por meio dela se estabelece um conjunto de saberes, que são importantes para o professor em seu exercício profissional, bem como na atividade de pesquisador, consideradas hoje um recurso indispensável ao trabalho do professor.

Dessa forma, o Ensino de Arte não se dissocia do cotidiano escolar e pode funcionar realmente como um laboratório de trocas de experiências, sendo que o professor não é mais o detentor do saber absoluto, mas aquele que media os saberes, respeitando e considerando o saber do aluno. Quando a docência é vista dessa maneira, é possível refletir sobre a própria prática docente, em consonância com a ideia de professor reflexivo (LÜDKE, 2001).

Nessa direção, Lüdke (2001) discute a pertinência da pesquisa do professor, articulando saberes entre a universidade e a escola, na perspectiva de ampliar horizontes tanto da pesquisa epistemológica, quanto das abordagens metodológicas voltadas à realidade do cotidiano escolar e dos problemas vivenciados pelos alunos e professores, podendo assim contribuir de forma mais efetiva para o desenvolvimento do saber docente.

Assim, quando a pesquisa procede das próprias ações pedagógicas no Ensino de Arte, para estabelecer a pesquisa em si pelo contato direto do pesquisador com o ambiente natural, ou seja, a sala de aula, a situação a ser investigada está diretamente relacionada com ao trabalho de campo e deve se alinhar à problemática e aos objetivos dela. Conforme define Lüdke (2001), a observação direta permite também que o observador (*pesquisadora*) chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, como um importante alvo nas abordagens qualitativas na medida em que conforme expõe Lüdke (1986, p. 26), o “observador acompanha *in loco* as experiências diárias do sujeito e pode tentar aprender pela sua visão de mundo quais são os significados que ele atribue às realidades que o cercam e as suas próprias ações.”

Neste sentido, quais são as inquietações que devem nortear uma pesquisa? Para que e para quem serve a pesquisa? De acordo com Lüdke (1986) e Schön (2000), a pesquisa deve partir da reflexão, pois segundo esses autores, é a reflexão crítica sobre a sua própria prática,

²¹ “Ao deslocar-se do conhecimento disciplinar, para o terreno da prática profissional, muda-se de um domínio puramente intelectual para um no qual princípios teóricos, práticos e morais se conectam, colidem e convergem infinitamente.” (SHULMAN, 1999 apud LÜDKE, 2001, p. 86).

bem como a sua problematização, que constitui na realidade um dos componentes principais da própria constituição e identidade profissional do professor.

Sabe-se que os professores fazem pesquisa, porém muitos estão voltados para pesquisas pessoais, ligadas aos seus cursos de pós-graduação; outros participando de associações científicas, realizando pesquisa como atividade integrada ao trabalho docente ou como atividade paralela ao seu trabalho na escola. Os professores revelam que a falta de disciplinas específicas sobre o assunto e a não possibilidade de participação em programas de iniciação científica se tornam um obstáculo relevante, em que a precária formação que receberam para o seu desenvolvimento como pesquisadores merece ser destacada.

Desse modo, Housen (2011) e Rossi (2009) servem de suporte a esta pesquisa, pois abordam a questão do desenvolvimento da compreensão estética, a partir da leitura de imagens para o Ensino de Arte, pois conforme explica Rossi (2009):

De acordo com Housen, as habilidades de leitura crescem cumulativamente, à medida que o leitor vai evoluindo através dos estágios. No início, toda a leitura é feita a partir de um ponto de vista egocêntrico e ingênuo, que leva em conta apenas o conhecimento pessoal do leitor. Posteriormente, o leitor usa um conhecimento mais geral e, finalmente, interage com o conhecimento estético [...]. Para a autora o desenvolvimento estético continua durante toda a vida. Isso não quer dizer, porém, que todos os adultos alcançam os estágios mais elevados. Existem adultos em todos os estágios. Apesar de existir uma forte correlação entre a idade e estágio, o que mais favorece o desenvolvimento estético segundo Housen, é a familiaridade com a arte. (ROSSI, 2009, p. 23).

Para as práticas na sala de aula, a presente pesquisa contou com o apoio metodológico de leitura de imagens de Housen (2011), que consiste em desenvolver o conhecimento estético pela familiaridade dos alunos com a Arte e os estudos de Rossi (2009) quanto à compreensão de como são interpretadas e quais significados são atribuídos às imagens pelos alunos. Quanto ao conceito de Educação Estética, o mesmo será aprofundado no Capítulo 2.

Como nas investigações dessas autoras acima citadas, esta pesquisa perfaz uma trajetória metodológica semelhante quanto à questão da leitura de imagens no âmbito escolar, cuja abordagem traz perspectivas contemporâneas do Ensino de Arte. No entanto, nos estudos de Rossi (2009) e Housen (2011) foram contempladas variadas turmas do Ensino Fundamental por meio de uma abordagem de leitura de imagens a partir de imagens de artistas do mundo da Arte e de obras de Museus, portanto ambas se diferenciam desta pesquisa em relação às imagens, às turmas e às faixas etárias dos alunos.

Ainda como referência para essa investigação foi utilizada as reflexões de Maria Nikolajeva e Carole Scott (2011) sobre a imagética no contexto do livro ilustrado. As autoras

analisam o papel do livro ilustrado e do ilustrador na construção de seres fantasiosos, animais vestidos e falantes como nas fábulas, objetos animados e das narrativas visuais e de autoria, na dimensão entre o texto e a imagem como signos verbal e icônico e como se articulam na formação da criança como um todo, não somente no âmbito educacional, mas para a vida. Outra obra de auxílio é a monografia *Bichos Urbanos* de Koubik (2009), que fundamenta esta pesquisa por conter a trajetória da artista, pois concentra informações relacionadas à temática *Bichos Urbanos* desde sua origem até 2009.

1.7 ESTRUTURA DO TRABALHO

Este trabalho foi organizado em quatro capítulos, descritos a seguir:

Capítulo 1 - Introdução, apresentação pessoal, justificativa, hipótese, objetivos e metodologia, com o intuito de situar o leitor quanto ao foco dessa pesquisa. Trazendo um foco especial nas motivações, que naturalmente se direcionam ao relato do memorial – as memórias de infância desta autora – o que se busca articular com o contexto da pesquisa, trazendo-se um cenário imbricado das vivências como criança, como aluna, como artista, como professora de Arte e como pesquisadora, a justificativa, a hipótese e a metodologia da pesquisa.

Capítulo 2 - Fundamentação Teórica demonstra a partir das teorias e de práticas de ensino e aprendizagem a relevância do Ensino de Arte, está subdividido em Leitura de imagem e o Professor-Artista que são os referenciais teóricos principais dessa pesquisa a partir de Rossi (2009), Housen (2011) e Lampert (2016), assim como outros importantes subitens que estão em consonância com a pesquisa.

Capítulo 3 - Descrição das Obras Escolhidas para a Pesquisa, perfazendo um caminho entre a teoria e a prática, apresentando as obras que foram trabalhadas com as crianças na temática *Bichos Urbanos*, assim como o percurso metodológico da pesquisa por meio de Sequências Didáticas, tendo como objetivo a coleta de dados para a construção de resultados dessa pesquisa.

Capítulo 4 - Resultados das práticas de ensino e aprendizagem realizadas na sala de aula e das análises dos resultados da pesquisa com os alunos (participantes da pesquisa), a partir da realização da leitura de imagens de obra de Arte, bem como da descrição a partir da análise de dados e da sua interpretação, do contato dos alunos com a artista e da mediação da artista-professora-pesquisadora em prol da construção do desenvolvimento do conhecimento estético dos alunos.

Conforme as conclusões e implicações se estabelecem ao longo da pesquisa, são apresentadas as Considerações Finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este Capítulo tem por objetivo apresentar o marco teórico da presente pesquisa e seu aporte teórico, evidenciando três aspectos principais: a leitura de imagens, as fases do desenvolvimento estético e a relação entre ser artista e professora.

2.1 MARCO TEÓRICO: MAPEAMENTO DE DISSERTAÇÕES E TESES

Este Capítulo apresenta o levantamento de teses e dissertações nos seguintes campos do conhecimento: Arte, Arte e Tecnologia da Imagem, Artes Visuais, Educação, História e Filosofia da Educação, Processos de Ensinar e Aprender e Leitura de Imagens.

O levantamento teórico concentrou-se em teses e dissertações de 2012 e 2016, constantes no banco de dados do sistema CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) entre 5 e 17 de novembro de 2017, buscando identificar os que mais se aproximavam do objeto desta pesquisa.²²

Segundo André e Lüdke (1986, p. 5) a “análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.”

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas. “Todo o ato de pesquisa é um ato político” já disse muito bem Rubens Alves (1984). Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. (LÜDKE, 1986, p. 5).

O levantamento de trabalhos pesquisados (teses e dissertações) incluídos foram os relacionados às áreas: Linguística, Letras e Arte, Ensino, Ciências Humanas, Educação e Cultura visual, Educação Ensino, no Programa de Educação e Ciências Humanas do banco de dados da CAPES, por meio das seguintes palavras-chave: Educação Estética, leitura de imagens, professor-artista-pesquisador, ensino de Arte.

A primeira busca foi realizada com o descritor: “Educação Estética” e foram encontrados um total de 1816 teses e 889 dissertações, nas áreas Conhecimento do Ensino e

²² Optou-se por pesquisar teses e dissertações, tendo em vista a natureza da pesquisa desenvolvida nesta dissertação e por ser a CAPES o banco oficial.

História da Arte, filtrando novamente 757 teses e 2655 dissertações por área de conhecimento educação como descritor “Educação Estética”.

A nova pesquisa com o descritor “Educação Estética”, como área do conhecimento Arte resultou em um total de 1 tese (2012)²³ e 55 dissertações. Uma nova filtragem com o descritor “Educação Estética” na área de Arte Visual resultou em 6 teses e 16 dissertações.

Os resumos foram lidos para identificar seus objetivos, metodologias e resultados de pesquisa. Utilizando-se os descritores “Educação Estética” e “Leitura de Imagens” no Ensino de Arte, sem a filtragem de data, obtiveram-se os seguintes resultados com a palavra Estética: 1 dissertação (1994), 1 tese (1998), 1 dissertação (2002), 2 teses (2000), 1 dissertação (2002) e 1 dissertação (2005). Após uma nova filtragem a partir de 2012, apareceu somente 1 dissertação (2012).²⁴

Seguiu-se à primeira busca com o descritor “Leitura de Imagem”, sendo encontradas: 35 dissertações e 15 teses e depois (Educação, Arte e Ensino) “Leitura de Imagem”, foram encontradas 19 dissertações e 4 teses. Na busca com o descritor “Professor-artista-pesquisador” foram encontradas: 1 dissertação (2016) e 1 tese (2013), e com a nova filtragem com o descritor “Artista-professor-pesquisador” foi localizada 1 dissertação (2015). Na sequência, com o descritor “Ensino de Artes Visuais” foram encontradas 25 dissertações e 8 teses nas diferentes áreas de conhecimento. Em uma nova filtragem foram encontradas 11 dissertações e 4 teses. Portanto a partir das buscas de 4 descritores, conforme o Quadro 1 - Levantamento de Teses e Dissertações Seleccionadas no Banco de Dados da Capes, relacionadas à leitura dos resumos dos trabalhos, foram seleccionadas para leitura integral e análise, 2 teses de doutorado e 5 dissertações de mestrado, conforme o Quadro 2 - Método de Leitura de Imagem de Abigail Housen.

QUADRO 1 – LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS NO BANCO DE DADOS DA CAPES

DESCRIPTOR	TOTAL	DISSERTAÇÃO	TESE
EDUCAÇÃO ESTÉTICA	22	16	6
LEITURA DE IMAGENS	23	17	6
ARTISTA-PROFESSOR-PESQUISADOR	2	1	1
ENSINO DE ARTES VISUAIS	33	25	8

FONTE: CAPES (2017).

²³ MEDEIROS, M. R. *Corpo, Afeto e Cognição na Rítmica Corporal de Ione De Medeiros* - entrelaçamento entre ensino de arte e ciências cognitivas. 324 f. Tese de Doutorado - Setor de Educação, Escola de Belas Artes/ UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.

²⁴ SOUZA, M. L. *Pensar e desenhar: a expressão da criança no desenho*, 93 f. Dissertação de Mestrado. - Setor de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.

No Apêndice 2, foram elencadas as dissertações e teses selecionadas no banco de dados da CAPES.

2.2 LEVANTAMENTO DO REFERENCIAL TEÓRICO BANCO DE DADOS DA CAPES

Este levantamento apresenta teses e dissertações de 2012 e 2016 e corresponde a pesquisas entre 2012 a 2016, com uma exceção: da Dissertação de Carmen Lúcia Capra de 2007, em virtude da autora ser citada nesta pesquisa como fonte teórica. As áreas de concentração são: Arte, Arte e Tecnologia da Imagem, Artes Visuais, Educação, História e Filosofia da Educação, Processos de Ensinar e Aprender e Leitura de Imagens, perfazendo buscas no painel de informações quantitativas por meio banco de dados do sistema CAPES. Desse modo, buscou informar ao leitor as pesquisas relacionadas com os termos como Docente e Artista, Professor-Artista, Educação Estética, Leitura de Imagens, entre o outros, conforme Apêndice 2, que se aproximavam dos descritores da presente pesquisa.

Os pesquisadores Forte (2013), Loyola (2016) e Born (2012) abordam a questão docente e artista. Em Loyola (2016) é destacado o termo professor-artista-professor para discutir a atuação do professor que é artista na sala de aula, assim sendo se propõe a analisar as possibilidades de ampliar os recursos de materiais didático-pedagógicos no Ensino de Arte, a partir de pontos de vista do professor-artista-professor, que está comprometido com a Educação Estética.

A investigação sobre a formação e a atuação de professoras artistas é o ponto de partida para a pesquisa de Born (2012), seus apontamentos visam discutir as possíveis relações entre docência em arte na Educação Básica e o fazer artístico.

No entanto, Born (2012) explica que são professores em formação do curso de Graduação em Artes Visuais, possibilitando uma formação conjunta entre a docência e a produção artística, como em Forte (2013), em que também é discutida a questão da possibilidade de uma formação em Artes Visuais, articulando o docente e artista.

Semelhantes às pesquisas e criações artísticas de Born (2012) e Forte (2013), vê-se em Loyola (2016) que a criação de objetos estéticos pelo professor-artista pode estimular a criação estética dos alunos, ampliando assim os processos que constituem o ensino e aprendizagem.

Born (2012) discute a formação e atuação do coletivo entre os professores artistas, a partir dos seus fazeres artísticos e pedagógicos num sistema coletivo, propõe descentralizar a criação artística individual, em prol da criação artística coletiva entre os professores artistas,

pois o coletivo como espaço de exercício do fazer artístico pode configurar espaços de resistência para o exercício da docência em Arte.

Tanto Forte (2013), como Born (2012) discutem a questão de abrir espaços para pensar uma formação inicial docente em Arte, que atravessa e é atravessada pelas histórias de vivências do aluno no curso de Licenciatura em Artes Visuais, e fora dela também, porém esse espaço de formação se faz não só pelas ementas e estruturas curriculares que o curso oferece, mas pelos diferentes interesses de cada aluno em buscar determinadas situações presentes e ausentes no processo de formação docente.

No contexto de professores em formação do curso de Graduação em Artes Visuais, discutido também em Loponte (2005), busca-se articular a formação no curso de Licenciatura em Artes Visuais com a docência e a produção artística, visando à atuação do docente e artista, pautada em novos repertórios de recursos de materiais didático-pedagógicos, para o desenvolvimento do Ensino de Arte contemporâneo.

Sobre a questão do docente e artista, Loyola (2016) afirma que o professor-artista-professor, atuante como professor na sala de aula, pode articular a própria experiência como artista e desse modo, as suas ideias e vivências como artista-professor, o que pode resultar em processos de ensino e aprendizagem ancorados pelo fenômeno da cultura cotidiana contemporânea que são as tecnologias, permeadas a uma perspectiva crítica do docente e artista.

Capra (2007) e Amaral (2014) comentam que há uma concepção de discussões contemporâneas da Arte e Educação, na perspectiva de compreender como o professor articula as suas experiências estéticas com a docência em Artes Visuais. Capra (2007) afirma que o:

Professor como produto e produtor de significados por meio de sua experiência estética propiciando a reflexão sobre o ensino de arte atual, sendo que a mesma deve estar articulada a conceitos de experiência e de experiência estética, pois a arte tem potencial para atuar positivamente na construção do conhecimento artístico na escola em consonância com a complexidade do mundo atual. (CAPRA, 2007, p. 5).

Nesse sentido, sobre as práticas de leitura de imagem de Arte na escola, Amaral (2014, p. 7) destaca a importância da atuação do professor como mediador, “desafiando os alunos para a abertura, para a exploração de diferentes caminhos, para a aceitação de múltiplos pontos de vista, para a invenção, a colaboração, a aprendizagem pelos pares, a autonomia”. Já Rossi (2015, p. 226), expõe que por meio de uma “postura pedagógica problematizadora de questionamentos” pode-se conduzir os alunos para que “sejam capazes de relacionar-se com o objeto estético (imagem de arte), para além do julgamento instantâneo,

e possam ler a dimensão metafórica do não visível da arte”, pois segundo Rossi (2009), em algumas instituições de ensino, a prática de leitura de imagens de Arte e as informações. De acordo com Amaral (2014), são dadas pelo professor se limitam à intencionalidade do artista, dos aspectos técnicos e que “há pouco ou nenhum espaço para que os alunos reflitam e que formulem seus próprios julgamentos sobre a imagem da obra.” (AMARAL, 2014, p. 7).

Sobre o percurso da experiência de um pedagogo acerca da aprendizagem em Artes Visuais, Wosniak (2015) aponta a importância do saber docente como objeto de estudo no Brasil, a partir da publicação Teoria e Educação. Entende que a busca por refletir sobre a sua própria prática docente e, principalmente, sobre o modo como se articulam sua atuação docente e as suas experiências estéticas com a prática poética incidem no ensino de Arte atual, e que é o caminho a trilhar como professor-artista a partir de suas próprias experiências estéticas na expectativa de traçar um novo olhar rumo a uma nova abordagem de Educação Estética.

Essa nova abordagem de Educação Estética, segundo Wosniak (2015) está em consonância com outras abordagens de pesquisas de interesse de muitos outros autores e que se referem aos professores-artistas que atuam na docência como professores.

Neste contexto, tem-se o professor-pesquisador (LÜDKE, 2001), a docência-artista (LOPONTE, 2005) e o professor-artista-pesquisador (LAMPERT, 2016), como já foi citado, que assim sendo podem estar inseridos ou não na Linha de Ensino de Artes Visuais.

Segundo Wosniak (2015), o seu estudo objetivou investigar como é desenvolvida a aprendizagem em Artes Visuais por meio da pintura. Os estudos foram elaborados em pesquisas de campo e na atuação prática-poética no Grupo de Estudos “Estúdio de Pintura Apotheke”, inicialmente composto por alunos egressos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia foram escolhidos como sujeitos da pesquisa. Porém no decorrer da investigação, centraram-se os estudos na compreensão de como o autor, licenciado em Pedagogia, apreendia e tecia relações entre as práticas artísticas e a Educação.

Neste sentido, sobre a construção do conhecimento artístico por meio do Ensino de Arte a partir do cotidiano escolar, observa-se que esse conhecimento estético é formatado pelo professor de Arte, excluindo do aluno a sua interação com o objeto estético, bem como a sua experiência estética e pode não ocorrer por parte do aluno o aprendizado, comprometendo-se o seu desenvolvimento na construção do conhecimento estético.

Em seu estudo, Capra (2007) propõe uma compreensão de como o professor articula as suas experiências estéticas com a docência em Artes Visuais. A autora realizou um estudo de caso com seis professoras da Rede Municipal de Ensino e partiu dos conceitos de experiência e de experiência estética, cuja abordagem partiu da reflexão sobre o ensino

contemporâneo de Artes Visuais, que se constitui heterogêneo, tanto de aspectos da pós-modernidade, como da modernidade.

Nessa perspectiva, a Educação Estética configura-se como fator crucial ao desenvolvimento humano, pois “o desafio de mediar o aprimoramento da percepção estética” (AMARAL, 2014, p. 6) tem por objetivo aguçar o olhar do aluno para além do óbvio, do instantâneo, desenvolvendo a sua capacidade de criar significações ao interagir com o objeto estético, e possibilitando “ler” a imagem, não mais pela dimensão daquilo apenas que se “vê” da obra de Arte.

Teuber (2016) tem como tema as múltiplas dimensões que constituem o trabalho profissional do professor de Arte e os desafios para a formação docente. Apoia-se nos pressupostos teórico-metodológicos da etnografia educacional, que incide sobre o ensino de Artes Visuais na escola brasileira, marcada pela polivalência e algumas problematizações relativas à desvalorização e à didatização da Arte como disciplina escolar e a formação de professores no contexto contemporâneo de Artes Visuais.

Nesse contexto, tanto a pesquisa de Teuber (2016), como a presente pesquisa se aproximam pela natureza empírica da ação pedagógica com a sua produção artística, porque em ambas se articulam a teoria e a prática e se parte da observação das situações didáticas organizadas e desenvolvidas por uma professora-artista-pesquisadora. Entretanto a autora situa sua pesquisa na “dimensão investigativa na formação do professor de Artes Visuais e sistematiza princípios a serem considerados em uma Didática para formar professores de Artes Visuais.” (TEUBER, 2016, p. 6).

2.3 O PAPEL DA IMAGEM NA EDUCAÇÃO ESTÉTICA E SE A IMAGEM FALA, O QUE ELA DIZ?

O artista ao produzir uma imagem está de certa forma dando-lhe autonomia, pois assim que a imagem é apreciada pelo observador, ela “fala” por si mesma, independente da forma como o artista que a criou tente explicar a mesma, porque se supõe que a imagem “conversa”, a partir do momento em que ela é que contemplada. De acordo com Barbosa (2014), a leitura da obra não deve contemplar somente o olhar sobre as peculiaridades das coisas do mundo, mas ter uma análise crítica, que pode desenvolver a habilidade de ver as coisas do mundo visual, por meio de um critério estético e envolver também interpretações semiológicas, iconográficas ou gestálticas.

Assim sendo, a imagem que se releva a nós, quando se conecta às nossas experiências estéticas²⁵ e que nos ligam a ela por meio da nossa cultura, nossa capacidade de observar as características tanto objetivas, quanto as subjetivas – e que são intrínsecas às imagens – conferindo assim significados ao seu contexto social, político e cultural – dessa forma, quando se prioriza a Educação Estética e um Ensino de Arte a partir da leitura de imagens, não somente pelo fazer e pelo ver Arte na produção do objeto estético, mas também pela reflexão e análise se busca desenvolver o conhecimento estético, de como a obra de Arte pode ser “lida”.

Nesse contexto de leitura de imagens, apesar de a imagem ocupar um lugar importante na escola atual, a história do Ensino de Arte²⁶ ensina-nos que a presença da imagem teve seus percalços.

Segundo Rossi (2009, p. 13), “até meados do século XIX, acreditava-se que a aprendizagem em Arte se dava pela imitação, pelas percepções e ideias que o aprendiz captava do seu meio. A educação se realizaria pela instrução”, tendo o homem que adquirir um aprendizado empírico, isto é, pela experiência e pela observação do mundo, portanto não havia restrição em “copiar” a partir de modelos para a produção de imagens. De acordo com Rossi (2009), o contato com a obra de Arte, bem como a sua produção por meio da mesma, ampliava o conhecimento do mundo da Arte, contudo isso era uma prática que vinha desde o Renascimento.

No entanto “apesar de não haver a condenação do contato com as imagens da arte, também não havia a preocupação de promover a apreciação estética através dessas imagens” (ROSSI 2009, p. 13). Entretanto no final século XIX, começaram a aparecer no cenário mundial, críticas sobre como as crianças eram educadas na escola, porém no Brasil existiam poucas escolas primárias: “tanto o século XIX, como o início do século XX se caracterizaram por uma preocupação com a implantação do Ensino de Arte, ou melhor, dizendo, do desenho nas escolas brasileiras”. Segundo Osinski (1998, p. 129):

As poucas escolas primárias de que dispunha o país encontravam-se espalhadas pelo território, desconectadas umas das outras e sem uma orientação central. Administradas geralmente por particulares funcionavam num sistema de disciplinas isoladas, onde o aluno cursava o que melhor lhe conviesse, sem a existência de uma organização curricular. (OSINSKI, 1998, p. 129).

²⁵ “A palavra grega *estética* é derivada do idioma grego; vem da palavra *aisthétikós*” e significa (*percepção, sensação, sensibilidade*). (OLIVEIRA, 2009, p. 29).

²⁶ O objetivo desse estudo, não é relatar historicamente os fatos cronológicos da trajetória do Ensino de Arte, mas sim, utilizar-se sucintamente de alguns desses fatos históricos que são relevantes a este contexto de pesquisa.

Desta forma, segundo Barbosa (2012, p. 15) “procura-se justificar tal preocupação argumentando que o ensino superior era a fonte de formação e renovação do sistema de ensino em geral como um todo.” Conforme a autora explica:

A organização do ensino artístico de grau superior antecedeu de muitos anos sua organização a nível primário e secundário, refletindo uma tendência geral da Educação Brasileira, envolvida desde o início do século XIX na preocupação prioritária com o ensino superior, antes mesmo de termos organizado nosso ensino primário e secundário. (BARBOSA, 2012, p. 15)

Apesar de existirem ainda poucas escolas primárias brasileiras até o final do século XIX, a criança passou aos poucos a ser a figura central da Educação, por meio de uma escola voltada à experiência da criança. Assim sendo, “a partir da leitura atenta das obras de John Dewey, Herbert Read, Viktor Lowenfeld e Elliot Eisner, alguns dos principais teóricos da abordagem educativa em Arte, foi possível traçar um panorama da evolução das principais ideias do Ensino de Arte no século XX.” (OSINSKI, 1998, p. 8).

No Brasil, o Movimento pela Escola Nova²⁷ constituiu-se principalmente pela releitura do método da livre expressão, culminando com a volta da imagem na sala de aula a partir da década de 1980. Conforme Rossi (2009, p. 14) “a nova visão de educação que estava surgindo, a apresentação de modelos deixou de ser considerada como educativa, conseqüentemente, a imagem foi banida do Ensino de Arte.” A livre expressão, estava ligada à ideia de que a Arte não deve ser ensinada e sim expressada, a Arte era vista como algo íntimo imbuído de emoções e de sentimentos. Contudo o Ensino de Arte, tendo como base o “deixar fazer”, teve suas conseqüências como aponta Osinski (1998):

Com a conseqüente omissão do professor de suas responsabilidades de educador, contribuiu para isso a banalização da livre-expressão, ocasionada, em alguns casos, por interpretações equivocadas ou leituras apressadas das teorias sobre o assunto, e em outros, por simples despreparo dos professores. (OSINSKI, 1998, p. 98).

Para muitos pesquisadores da História do Ensino de Arte “este deixar fazer desenfreado” estabeleceu um descrédito tanto na disciplina de Arte, como dos professores desse ensino. Atualmente, a imagem encontra um lugar na disciplina de Arte em todos e contextos e níveis educacionais com objetivo de promover a Educação Estética, de acordo com Rossi (2009, p. 16) “em síntese, a imagem esteve presente na educação tradicional;

²⁷ A Escola Nova brasileira procurou adaptar à nossa realidade os modelos estrangeiros idealizados por Dewey. A influência das ideias de Dewey penetrou o meio intelectual brasileiro a partir de 1927, através de um intercâmbio com a Universidade de Columbia, o qual levou alguns professores a frequentarem o *Teacher's College*, onde Dewey atuava. (OSINSKI, 1998, p. 145-146).

posteriormente, durante a Modernidade, foi abolida para não contaminar o aluno em sua livre-expressão e, agora, está voltando com novos objetivos.”

A volta da imagem está relacionada à sua função educativa, pois a década de 1980 foi marcada pelo movimento nacional de professores de Educação Artística, buscando a melhoria da qualidade de Ensino de Arte, a partir das relações entre Arte, Educação e sociedade, tendo como cenário a discussão sobre função do uso da imagem na educação, iniciada com o Movimento das Escolinhas de Arte.

Neste contexto de mudanças, a partir de discussões sobre o papel da Arte na Educação, assim como do papel da Educação na sociedade, organizados em associações tanto regionais como nacionais, os professores de Arte passaram a denominar-se Arte-Educadores. De acordo com Osinski (1998, p. 175), “a conscientização desses problemas e a necessidade de reverter a situação caótica a que chegou o ensino da Arte fez com que, na década de 80, os Arte-Educadores organizassem-se em movimentos e associações, na busca de soluções para seus impasses”. Segundo Osinski (1998, p.180) foi nesse cenário de mudanças para a melhoria da qualidade de Ensino de Arte no Brasil que Ana Mae Barbosa “sistematizou, no final dos anos 80, o que ficou conhecido como Metodologia Triangular, uma proposta que inter-relaciona o fazer artístico com a apreciação e os conhecimentos históricos, estéticos e contextuais em arte.” De acordo com Barbosa (2014, p. 30), “não afirmo que a Proposta Triangular não foi criada por mim. Prefiro o termo sistematizada”, a autora explica que buscou uma abordagem que tornasse “a arte não só um instrumento do desenvolvimento das crianças, mas, principalmente, um componente de sua herança cultural.”

Arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano. (BARBOSA, 2014, p. 4).

Se a imagem domina cada vez mais o nosso mundo cotidiano, torna-se indispensável a sua aprendizagem, assim sendo, segundo Barbosa (2014, p. 36) ensinar a sua leitura pode capacitar o aluno para a "decodificação da gramática visual". Porém essa decodificação precisa estar de certa maneira, associada a um nível de julgamento da qualidade daquilo que se está vendo. Desse modo, é de fundamental importância no Ensino de Arte, por meio da leitura de imagens atual, preparar o aluno para a interpretação e compreensão da Arte, pois "o entendimento das artes visuais se prepara para o entendimento da imagem quer seja arte ou não." (BARBOSA, 2014, p. 36).

Sardelich (2006, p. 205) explica que “a expressão leitura de imagens começou a circular na área de comunicação e artes no final da década de 1970”, envolvendo discussões na área da educação em Artes, principalmente, em decorrência do desenvolvimento acelerado dos sistemas audiovisuais e de teorias no campo da psicologia com estudos sobre a percepção – Gestalt – e semiótica. Ainda assim há uma variedade de conceitos que dizem a mesma coisa e podem ser empregados com referência às análises da Arte e de imagens, conforme explica Rossi (2009):

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), é utilizada a expressão “apreciação significativa” para referir-se a ações como: convivência, contato sensível, observação, percepção, reconhecimento e experimentação de leitura de elementos da arte. No entanto, o termo priorizado é fruição: ‘o conjunto de conteúdos está articulado dentro do contexto de ensino e aprendizagem em três eixos norteadores: a produção, a fruição e a reflexão’ (ROSSI, 2009, p. 16-17).

De acordo com Sardelich (2006, p. 210), “apesar do crescente interesse pelo visual, a expressão “leitura de imagem” não é consenso entre artistas, educadores, historiadores, sociólogos e antropólogos, já que para vários pesquisadores desses campos não é possível “ler” uma imagem”. A autora explica que deve se evitar as discussões em torno de definições e se pensar em leitura como um processo de codificação simbólica que comunica sob muitas formas entre si, uma “*semiose cultural*” em uma ampla rede de significações. A recepção desses bens simbólicos “pode ser compreendida como leitura.” (SARDELICH, 2006, p. 211).

No final da década de 1980, teve início a divulgação da *Proposta Triangular* de Ana Mae Barbosa, a qual se originou como metodologia de Ensino de Arte no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, pois de acordo com Barbosa (2014, p. 39) “integrava a história da arte, o fazer artístico e a leitura da obra de arte. Esta leitura envolvia a análise crítica da materialidade da obra e princípios estéticos ou semiológicos, ou gestálticos ou iconográficos.” Essa metodologia propõe uma abordagem para essa disciplina relacionando produção, contextualização e leitura de imagem. Segundo Osinski (1998):

Barbosa destacava a necessidade de contextualizar as produções artísticas, as situando no âmbito da história e levando em conta fatores históricos, sociológicos, biológicos e psicológicos, para que os fazeres artísticos propiciassem experiências significativas. A pesquisadora informa que sua proposta era baseada nas *Escuelas al Aire Libre* do México, nos movimentos *Critical Studies*, da Inglaterra, e *Disciplined-Based Art Education e Reader Responser*, ambos oriundos dos Estados Unidos, e na Pedagogia Libertadora do brasileiro Paulo Freire (Barbosa, 1998; Barbosa, 2010). Mas é notória a assimilação da epistemologia *deweyana* pela autora, pois seus textos vinculam as noções de estética e arte a concepções filosóficas, educacionais e políticas defendidas por Dewey. (OSINSKI, 1998, p. 146).

Conforme explica Barbosa (1998)²⁸, a Abordagem Triangular não foi criada por ela, mas sim, conforme já citado, sistematizada e adaptada para atender às mudanças das tendências no campo do Ensino de Arte na contemporaneidade. Perfazendo no âmbito escolar como Educação Artística (educação do fazer) e Educação Estética (educação do compreender) a Arte, traduzidas em diferentes países e por diferentes abordagens metodológicas, como a americana com a *Disciplined Based Art Education* (DBAE)²⁹ e que na sua origem compreende o fazer Arte (ateliê), a leitura (análise) e o contextualizar (semiótica, *gestalt*, entre outros).

Para Rizzi e Silva (2017, p. 221) “é incontestável a influência e transformação positiva trazida pela proposta ou Abordagem Triangular ao ensino das Artes e ao ensino das culturas visuais a partir do final da década de 80 e início dos anos 90 do século XX em diante.” Conforme afirmam Rizzi e Silva (2017):

Por já não ser considerada uma metodologia e sim uma Abordagem complexa, que é composta por sua essência, temas e procedimentos, a Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais se apresenta como orientação sistematizada por meio das ações decorrentes do Ler-Fazer-Contextualizar. (RIZZI; SILVA, 2017, p. 223).

No entanto, apesar do novo paradigma no Ensino de Arte, preconizado a partir dos anos de 1990³⁰, tendo como objetivo principal a formação estética, vivencia-se talvez ainda em algumas escolas, práticas de ensino e aprendizagem em Arte pautadas na cópia de reproduções dos artistas consagrados no mundo da Arte. Parece que a Arte na escola nos dias de hoje sofre influências, por um lado, de um “sistema unilateral de transmissão de conhecimentos e de recepção mecânica dos mesmos pelos alunos, característico da escola tradicional” (OSINSKI, 1998, p. 59). Por outro lado, tem-se ainda presente práticas que remetem à livre expressão, conforme afirma Barbosa (2012, p. 12) “o livre deixar fazer são também práticas comuns em nossas escolas até hoje”, diante desse cenário pode haver certo distanciamento talvez entre o que é praticado no Ensino de Arte no âmbito do cotidiano escolar com os novos paradigmas de Ensino de Arte no que se refere à construção das mudanças das práticas pedagógicas.

²⁸ BARBOSA, M. A. Arte-Educação – Ana Mae Barbosa. Programa Roda Viva – TV Cultura. 12 out. 1998. Publicado em 11 ago. 2015. Entrevista concedida a Paulo Markun. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WL9KbV4ifA8>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

²⁹ DBAE (*Disciplined Based Art Education* – Arte-Educação Baseada em Disciplinas), trabalho desenvolvido pelo *Getty Center of Education in the Arts*.” (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2013, p. 74).

³⁰ A década de 1990, “com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96 e com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em arte (PCN, 1997, p. 43), a apreciação estética é constitutiva da disciplina de arte.” (ROSSI, 2009, p. 16).

Neste sentido, como explica Oliveira (2009), a Arte vem sendo terceirizada principalmente nas escolas na forma de reproduções, é importante salientar que as pessoas devem poder conhecer e usar um referencial mínimo para poder decodificar o universo de imagens que invadem o seu cotidiano. A autora afirma que:

Quero dizer com isso que nas escolas, mesmo em muitas escolas superiores, e até em algumas paredes tidas como respeitáveis, as imagens às quais se considera arte são meras reproduções. Nas escolas, a arte está terceirizada em livros, *slides*, transparências e, mais recentemente em *Power Point*. Assim os alunos não estão estudando arte, mas outra mídia, geralmente a fotografia “da” arte (e não a fotografia “de” arte). E pelo fato de ser outra mídia, a imagem fotográfica que reproduz a arte geralmente a modifica em, no mínimo, três de seus elementos constitutivos: **dimensão, cor e textura**. (OLIVEIRA, 2009, p. 16).

Sobre essa questão, Oliveira (2009) explica que os elementos constitutivos da obra de Arte são intrínsecos à sua significação e, se porventura, tais elementos forem alterados, altera-se também a sua significação. “Quando uma reprodução é apresentada “no lugar” da arte, além de a “imagem em questão” não ser a “imagem em questão” seu significado fica inevitavelmente alterado” (OLIVEIRA, 2009, p. 16-17), daí a importância de estarmos bem equipados para compreender o que as imagens são e o que elas estão comunicando.

Assim, o que o leitor ou o observador da imagem tem diante de si é o texto estético, que é o próprio universo de sua leitura. Isso caracteriza a autonomia da imagem: os procedimentos relacionais estão ali registrados, e são essas relações que a definem como tal, pois tão logo o criador termine o seu trabalho, ele não mais lhe pertence. A imagem passa a falar por si mesma, independentemente do que seu autor tenha desejado dizer. (OLIVEIRA, 2009, p. 52).

O acesso ao entendimento das imagens ou da sua significação pode estar associado ao um conhecimento prévio sobre a História da Arte ou sobre a história de vida dos artistas. Nesse sentido, motivar os alunos a compreenderem a imagem pela abordagem contemporânea de Ensino de Arte, muitas vezes pode não ser uma tarefa fácil, pois parece que ainda se está vivenciando uma abordagem de ensino configurada na Educação moderna³¹, a qual está mais ligada à percepção³² do que à interpretação de imagens.

Um dos principais problemas enfrentados em sala de aula é despertar o interesse dos alunos para aquilo que está sendo ensinado. Muitas vezes, parece impossível transpor as

³¹ “Educação moderna em artes será considerada aquela que teve vigência de meados do século XIX até os anos 1980.” (IAVELBERG, 2008, p. 9).

³² Conforme Sardelich (2006), as categorias da percepção visual estabelecida por Arnheim (2005), quais sejam: equilíbrio, figura, forma, espaço, desenvolvimento, luz, movimento, dinâmica e expressão. A partir delas pode o espectador desvelar as imagens e as explorar em uma integração de várias categorias visuais, até descobrir as suas qualidades expressivas, a autora cita ainda Fayga Ostrower, que divulgou no Brasil as ideias de Arnheim em cursos e encontros com professores, para abordar aspectos formais e expressivos das imagens.

barreiras do que realmente se aproveita do que é ensinado na escola, pois parece haver um descompasso entre ensinar e aprender em alguns contextos escolares, já que enquanto no Ensino de Arte alguns professores trabalham apenas a releitura como cópia, o que envolve atividades artísticas repetitivas e sem sentido.

Em relação a essa questão, há uma diferença entre releitura e cópia de uma obra de Arte, uma vez que em alguns contextos os professores de Arte utilizam a Abordagem ou Proposta Triangular, entendendo-a como uma proposta de releitura como cópia. Entretanto conforme explica Pillar (2001, p. 18), "posso afirmar que ela é uma concepção contemporânea do ensino de arte que pode abarcar ou não a releitura como criação". Assim a cópia de uma obra de Arte não permite o acesso à interpretação e compreensão dos símbolos da Arte, podendo fazer o aluno perder o interesse pelas aulas de Arte. Mas, se ao contrário, promover a Educação Estética a partir da compreensão do objeto estético, bem como daquilo que está sendo feito e porque está sendo feito, não apenas a reprodução (cópia), mas uma releitura (recriar) propicia o Ensino de Arte contemporâneo, consolidado pela prática, pela reflexão e pela experimentação e pelas trocas de experiências.

Observar de modo crítico o que os outros fazem pode ajudar o aluno na sua reflexão e na sua autocrítica, trazendo o desenvolvimento da percepção estética das coisas do mundo, de si mesmo e dos outros. Quando o professor de Arte reflete sobre a sua prática e sobre o aprendizado do aluno na escola e sobre os meios para desenvolver as atividades de produção de objetos artísticos, enfatizando a percepção estética das coisas que o aluno percebe do mundo, está respaldado na concepção da Educação Estética para consolidar o ensino de Arte contemporânea na escola. Dessa forma, pode ser possível despertar o interesse do aluno de buscar compreender o que ele faz e o que os outros fazem pelo contato sistemático com a obra de Arte e o universo artístico, o aluno deve reconhecer que a Arte pode ser vista como objeto cultural e social, inserida em um conjunto de relações da história humana.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 43), “o contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura na história humana e como conjunto de relações” é considerado importante:

A área de Arte dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais situa-se como um tipo de conhecimento que envolve tanto a experiência de aprender arte por meio de obras originais, de reproduções e de produções sobre a arte, tais como textos, vídeos, gravações, entre outros, como aprender o fazer artístico. Ou seja, entende-se que aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também compreender o que fazem e o que os outros fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, no contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura na história humana e como conjunto de relações. É importante que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico, ou seja, entendam que suas experiências de desenhar, cantar, dançar, filmar, vídeo gravar ou dramatizar não são atividades que visam a distraí-los da “seriedade” das outras

áreas. Sabe-se que, ao fazer e conhecer arte, o aluno percorre trajetos de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. (BRASIL PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 43).

Nesse sentido, a relação entre o objeto artístico e o seu “leitor” será estabelecida pelas teorias que abordam a leitura da imagem ou a relação Arte e apreciador de Arte. Relação que se baseia em diferentes momentos como sensibilização, percepção, fruição, modos de ver, isso volta em forma de sensações, emoções e ideias. A História da Arte serve como pano de fundo para ampliar o conhecimento e não para agregar valor à obra de Arte, o processo artístico fará parte dessas experiências ou vivências. De acordo com as reflexões construídas neste texto por Araújo e Oliveira (2013):

[...] é possível afirmar que essas propostas, na verdade, tinham o objetivo de orientar os professores de Artes para trabalharem com leitura de imagens em sala de aula, o que, de fato, se tornou mais significativo no início do século 21, com o avanço de estudos sobre a Cultura Visual, quando a Proposta Triangular passou a enfatizá-la cada vez mais na educação escolar. (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2013, p. 75).

Neste contexto se fundamenta a compreensão da leitura de imagens nos estudos de Rossi (2005). No artigo intitulado *A estética no ensino das Artes Visuais*, ela defende a discussão estética nas salas de aula desde as séries iniciais, respeitando e valorizando as ideias intuitivas que os alunos trazem, ela critica os métodos de leitura de imagens vigentes, normalmente pautados em um Ensino de Arte de enfoque formalista, em que são considerados significativos na obra de Arte os aspectos que a caracterizam, tais como o contexto e a vida do artista, por exemplo.

Mudando do enfoque formalista para o interpretativo, trilhando o caminho para o Ensino de Arte contemporâneo, Rossi (2009, p. 20) enfatiza que a vida das crianças é povoada de imagens que dizem muitas coisas, portanto é preciso compreender a significação simbólica que elas atribuem às imagens, pois segundo a autora é preciso perguntar “não como as crianças veem as coisas, mas qual o significado que elas atribuem a elas. Quais são as capacidades interpretativas que elas têm e como elas compreendem arte?” Salientando que essa autora, em sua pesquisa de leitura de imagens, utilizou não somente imagens da Arte, mas também da publicidade.

Para Rossi (2009), essa relação que se faz entre aprender sobre Arte pelo processo de leitura de imagens e para o contexto da vida dos alunos (valores culturais, familiares) é um modo contemporâneo de abordar o ensino de Arte, levando a criança a adotar formas de novos movimentos em relação ao seu aprendizado, provocados por ações conjuntas entre o professor e todos os alunos na sala de aula, partilhando os saberes mútuos.

Nessa condução de pensamento sobre a significação simbólica das imagens, implicando na capacidade interpretativa e na compreensão da Arte pelo aluno, configura-se a apreciação da imagem pela familiaridade com o objeto estético, por meio de uma abordagem construtivista³³, que propicia a evolução da estrutura mental do aluno, assim sendo o seu aprendizado acontece quando o mesmo passa a elaborar novos significados e modelos sobre a obra de Arte.

No contexto do Ensino de Arte na escola nos dias atuais, Rossi (2009) afirma que as possibilidades de ler uma imagem, não enfatizando tanto na percepção (visão modernista) e sim focando mais na interpretação (visão contemporânea), talvez seja o caminho a trilhar para que Ensino de Arte acompanhe as transformações ocorridas ao longo dos anos. Tais mudanças, sem dúvida, impactaram nos modos de viver em sociedade, de relacionar-se com o mundo e com a Arte e, conseqüentemente, a relação com a imagem e como é construída uma identidade cultural a partir desse novo enfoque visual.

A estética da leitura visual, tendo como objetivo a construção do conhecimento estético vincula-se às mudanças das práticas pedagógicas. Tais mudanças podem e devem ser propiciadas pelo professor de Arte, mediando os seus saberes aos saberes para os alunos, para ampliar o desenvolvimento do aprendizado, promovendo estratégias de leitura estética que respeitem o modo como o aluno interpreta e quais significados ele atribui às imagens, reconhecendo que a cultura na qual o aluno está inserido é fator determinante na construção do seu conhecimento estético.

Se o Ensino de Arte que se apresenta na escola, ainda parte de uma abordagem ancorada a modelos pré-determinados. Na opinião de Loponte (2005):

Na escola, os comentários sobre arte disseminam-se quase sem a menor suspeita dos textos primeiros que os originaram. Assim, são comuns os discursos que reforçam a arte como um exercício de cópia de modelos, cópia fotográfica do real ou de reprodução de certos cânones ou padrões de beleza. Ou, ainda, ouve-se falar de um ensino de arte mais “atualizado”, baseado no estudo da biografia e reprodução dos trabalhos dos “grandes artistas”, “artistas famosos” ou “gênios da arte”. Os próprios livros didáticos trabalham a partir desses comentários. Aqui e ali, aparece a imagem de um “artista famoso”, um texto biográfico, sem uma maior contextualização. (LOPONTE, 2005, p. 17).

A necessidade é direcionar cada vez mais o nosso olhar para a concepção pós-moderna de ensino e aprendizagem, que se faz presente pelo reconhecimento da

³³ No âmbito da Educação, o construtivismo consiste numa teoria da aprendizagem em que o indivíduo (como aluno) participa ativamente do próprio aprendizado, através de experiências epistemológicas e interações constantes com o meio em que está inserido. Desenvolvida a partir de teorias que sugerem uma maior flexibilização no ensino, fazendo com que o aluno possa aprender com os erros e acertos, estimulando as suas capacidades a partir da constante interação com o mundo ao seu redor. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/construtivismo/>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

importância do Ensino de Arte, buscando a valorização, as experiências de vida e o pleno desenvolvimento do aluno (OSINSKI, 1998).

De acordo com Barbosa (2014, p. 118) “o importante é que o professor não exija representação fiel, pois a obra observada é suporte interpretativo e não modelo para os alunos copiarem”. Tendo o ensino de Arte como cultura, o professor deve estimular o aluno, por meio da leitura, interpretar e não copiar a obra e sim a recriar, pois a obra observada não é apenas para fornecer ao aluno um modelo a ser copiado.

É importante repetir que o ensino pós-moderno de arte que implica contexto e análise interpretativa integrados ao trabalho plástico de construção plástica não é uma reação contra as conquistas do modernismo, mas uma ampliação dos princípios de expressão individual que marcaram a modernização do ensino da arte. (BARBOSA, 2014, p. 118).

Sobre o papel da imagem e sua relação com a sua leitura discutidas no cenário educacional no Ensino de Arte, na busca por uma melhor compreensão do que a imagem representa atualmente e do interesse pelo visual no mundo contemporâneo, conforme Santaella (2012), a definição de imagem é o resultado de variados conceitos que ultrapassam os limites de uma definição única, pois depende de diferentes pontos de vista, partindo também de diferentes territórios que ela habita. Assim sendo, o que é imagem? Para Santaella (2012):

Uma das definições mais antigas de imagem encontra-se no livro VI da obra *A República*, de Platão. Para este filósofo, imagens, em primeiro lugar, são as sombras, depois os reflexos que vemos na água ou na superfície de corpos opacos, polidos, brilhantes e todas as representações desse gênero. (SANTAELLA, 2012, p. 14).

Esse conceito Platônico define que a imagem tem um caráter duplo, que consiste nas imagens naturais (que não são produzidas pelo homem) e nas imagens artificiais (que são produzidas pelo homem). As imagens artificiais podem ser definidas como um artefato bi ou tridimensional e podem ter ou não uma relação de semelhança com aquilo que representam. “Embora a característica primordial da imagem seja a de ser apreendida no golpe de um olhar, de chofre, tudo ao mesmo tempo, ela encerra complexidades que temos de aprender a explorar” (SANTAELLA, 2012, p. 14).

Desde os primórdios da civilização, o homem utiliza formas de linguagens como um recurso de comunicação e movido pela sua imaginação evoluiu da forma primitiva à capacidade de criar imagens, ler e escrever. Assim o homem forma também a sua cultura, que vem a refletir sobre o seu mundo, dimensionando também o seu modo de ver e interagir com

o que está à sua volta. A imaginação é um recurso útil, pois por meio dessa capacidade mental é possível “externalizar” o que está internalizado.

Dessa forma, o ser humano por meio da sua imaginação e do planejamento a partir de um desenho ou esboço passou a criar imagens, as quais nós chamamos de Arte. Assim sendo, Read (1969, p. 22) explica que “a arte, temos que o admitir, não é a expressão plástica de qualquer ideal particular. É a expressão de qualquer ideal que o artista possa realizar de forma plástica”. Entretanto embora a Arte nos compila a evoluir cognitivamente, não está somente relacionada à nossa capacidade de construir objetos estéticos, mas também ao nosso modo de viver, ao nosso meio social e cultural. Assim, quando se dá sentido às coisas do mundo, é possível desenvolver o nosso conhecimento estético ampliando nossa maneira de “ver” e de “ler” as imagens, não somente pela sua apreciação estética, mas de modo crítico, sobretudo dando significado às coisas que nos cercam, aprendendo a decodificar o mundo a partir da educação sistemática no Ensino de Arte, pois a tarefa de ensinar a ver as coisas do mundo de forma crítica pode ser conquistada por meio da Educação.

A leitura de imagens nesta pesquisa se faz presente tanto na teoria, como na prática. Desse modo, devido à sua relevância, torna-se necessário dimensioná-la teoricamente, buscando conectar os “fios condutores” entre o papel da imagem na Educação Estética e a estética da criança.

Para começar, a palavra leitura remete-nos à leitura de um texto, pois segundo Santaella (2012, p. 10) “a leitura só pode se referir aos textos linguísticos de que o livro é o exemplar mais legítimo, é o que alguns afirmam.” No entanto, a autora desmonta esse argumento afirmando que se isso fosse tomado como verdade, não seria possível falar em leitura de imagens, pois para ela as imagens podem sim ser lidas. Refletindo sobre os meios de comunicação visual, por exemplo, na diversidade de sinais e signos que estão espalhados pelas cidades, que nos comunicam coisas por meio da leitura da imagem e nas ilustrações como “ícone-texto” de que falam Nikolajeva e Scott (2011), no cinema, na publicidade e na TV, são inúmeras formas de comunicação visual que se relacionam com a leitura de imagens, promovendo cada vez mais essa relação com a diversidade cultural. Os hábitos, os costumes visuais referentes a um ou vários povos, configuram uma cultura visual própria. Desse modo, uma obra de Arte ou uma imagem pode ser “lida” e interpretada de diferentes maneiras.

As diferentes maneiras de interpretar a obra de Arte ou a imagem refletem quais significados ou sentidos lhes são atribuídos, a que se referem as pesquisadoras Nikolajeva e Scott (2011), pois seus estudos se relacionam com os *picturebooks* ou os livros ilustrados, articulando nas ilustrações o texto e a imagem como signos (símbolos) verbal e icônico (imagem). Conforme Nikolajeva e Scott (2011):

Nos livros ilustrados, as imagens podem reforçar a linguagem figurada verbal. Por exemplo, o símile “fresco como uma rosa” ou o idiomático “verde de inveja” podem ser tratados literalmente em uma ilustração. A personificação, em especial permite amplas possibilidades nos livros ilustrados, onde o Sol e a Lua, as quatro estações, o dia e a noite, o vento, a chuva e assim por diante recebem características antropomorfias. Em tais casos, palavras e imagens cooperam para produzir um iconotexto (sic). (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 281).

Quando esses conceitos são aplicados no ensino de Arte numa turma do Ensino Fundamental, é necessário em primeiro lugar procurar entender como as crianças compreendem uma imagem e qual o significado que elas atribuem a ela. Nesse contexto, é possível o desenvolvimento da leitura dessas imagens.

A imagem está no mundo e impõe a sua presença cada vez mais, pois parece que vivemos mais e mais próximos como uma sociedade icônica, conforme explica Rossi (2009).

Há imagens por toda parte. E, com a entrada da tecnologia na produção das imagens, modificaram-se as bases do conhecimento humano. As crianças, desde cedo, aprendem a interagir com elas através de comandos de videogames e computadores, e aprendem a produzir e consumir imagens de toda ordem. (ROSSI, 2009, p. 9).

De acordo com Kenski (2015, p. 18) “este é um duplo desafio para a educação: adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e apropriação crítica desses novos meios.”

Se as imagens estão por todo lado, elas certamente querem nos dizer coisas de forma muitas vezes a nos influenciar, pois as imagens sugerem, e talvez isso implique em moldar o nosso modo de pensar, de fazer, de agir, de valorizar e de se comportar. Barbosa (2014, p. 27), ressalta a importância do Ensino de Arte na Escola, assim como da “importância da arte na vida e, portanto, em qualquer forma de institucionalização da vida, como a escola, [...]”. Diante desse quadro, cabe ao Ensino de Arte contemporânea, promover de forma crítica, a capacitação para que o aluno “leia” mais do que “veja” as imagens.

Entretanto a presença da imagem, bem como o seu papel na escola atual pode não significar a sua relevância em oportunizar ao aluno a interpretação dos símbolos da Arte, pois apesar da sua retomada, após décadas de ausência na escola, observa-se que o Brasil ainda sofre segundo Rossi (2009, p. 12) de uma “carência de investigações sobre a compreensão estética”, não dando suporte para que o professor observe mais atentamente como os alunos leem as imagens e o que pensam e falam sobre a Arte, para depois poder ensiná-los. Dessa forma, é possível configurar um Ensino de Arte pautado nas trocas de saberes mútuos para o desenvolvimento da Educação Estética, bem como o aprendizado em Arte. Nessa reflexão, sobre educar a partir de trocas de saberes, explica Freire (1987):

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas. (FREIRE, 1987, p. 68).

Portanto promover o Ensino de Arte, a partir da leitura de imagens, é ensinar o aluno a "ver" e a "ler" de modo crítico as imagens, sobretudo dando significado às coisas que o cercam, propiciar a ele aprender a decodificar o mundo, ampliar o seu conhecimento estético, é também ensiná-lo a escrever a sua própria história.

2.4 ESTÉTICA DA CRIANÇA, ENTRELAÇANDO LEITURAS COM O OBJETO

Dmitry A. Leontiev (2011, p. 127) explica que “qualquer tipo de educação é uma prática social que prossegue o objetivo de proporcionar às pessoas determinados aspectos da experiência social acumulada, partilhada dentro de determinada sociedade.”

O autor analisa a apropriação e a assimilação da experiência, de valores e significados acumulados, de forma a atingir uma identidade social. Segundo Leontiev (2011), a apropriação de toda experiência do indivíduo, que foi sendo acumulada ao longo da sua vida, é parte substancial do processo de socialização, conforme o indivíduo se adapta socialmente às regras sociais de um determinado sistema social, especificado por normas e regulamentos sociais. É possível o desenvolvimento de uma identidade social, em um sentido cultural de pertença. Assim sendo, “todos os níveis de identidade social baseiam-se na apropriação e assimilação da experiência, de valores e de significados, de outras formas de mitologia social acumuladas dentro do correspondente sistema social, que são transmitidas através do sistema de ensino” (LEONTIEV, 2011, p. 127). No entanto, a Educação Estética não se insere perfeitamente neste esquema, pois segundo Leontiev (2011):

Quando falamos de educação estética, é bastante difícil definir o que estamos a ensinar. Certamente que não estou a falar do conhecimento da História e Teoria da Arte, que se ensinam e aprendem como qualquer outra teoria do conhecimento. A educação estética não se pode reduzir exclusivamente ao conhecimento nem à informação. Sabemos tanto teórica como intuitivamente (experimentalmente) que o contato com a arte, adequadamente vivido e assimilado, tem algo a ver com o processo mais íntimo do desenvolvimento pessoal e da personalidade, do que simplesmente com a adaptação social. (LEONTIEV, 2011, p. 127-128).

Nesse sentido, o papel da Educação Estética seria refletir o que está sendo ensinado aos alunos, buscando promover a sua auto realização, bem como o seu desenvolvimento pessoal, ajudando-os também a desenvolver a sua identidade social e cultural. Na opinião de

Read (2013, p. 6), o "objetivo da educação, portanto, só pode ser o de desenvolver, juntamente com a singularidade, a consciência social ou reciprocidade do indivíduo", pois de acordo com esse autor, "uma das mais acertadas lições da moderna psicologia e das recentes experiências históricas é que a educação deve ser um processo não apenas de individualização, mas também de integração, que a reconciliação entre a singularidade individual e a unidade social." (READ, 2013, p. 6).

Na Educação Estética, esse objetivo pode ser possível, porém para sua realização, é preciso haver mudanças na educação de Arte. Na opinião de Leontiev (2011), tais mudanças estão relacionadas aos objetivos e resultados pretendidos da Educação Estética. Segundo este autor:

Aquilo que devemos ensinar na Educação Estética é a capacidade de perceber e entender a arte e a beleza em geral. Esta simples formulação, levanta, no entanto, muitas questões: O que é a arte? O que quer dizer perceber e entender (adequadamente) a arte? Porque é que as pessoas deviam ser capazes de realizar este objectivo (sic)? Que resultados sociais e psicológicos, deveríamos esperar e promover? Uma abordagem da Educação Estética não pode ignorar estas questões. (LEONTIEV, 2011, p. 128).

Pode-se dizer que a Educação Estética não é um adjetivo e tem relação direta com a vida, é como se percebe o mundo que está a nossa volta, onde a experiência se dá no sensível. Essa forma de educação dos sentidos baseada na consciência, inteligência e julgamentos, portanto, é uma forma contemporânea de pensar a educação. "É só quando esses sentidos são levados a uma relação harmoniosa e habitual com o mundo externo que se constitui uma personalidade integrada" (READ, 2013, p. 8).

A criança aprende a ler imagens mecanicamente antes da alfabetização formal escolar, pois sofre a influência da comunicação de massa, especialmente a televisão, portanto, um dos papéis do Ensino de Arte é fazê-la refletir sobre a imagem que já está presente no seu cotidiano muito antes da sua vida escolar. É necessário reverter os padrões visuais da imagem, que muitas vezes já estão pavimentados por influências da comunicação de massa e que de certa forma são referenciais "pré-moldados" de modos de comportamento e de estilo de vida para as crianças. Nesse contexto, retomando a ênfase do termo estética como *Percepção Visual* de Arnheim (2005, p. 157), que se amplia na Educação Estética e sua relação com a "Estética em nosso tempo, uma vez que, na produção artística contemporânea, verifica-se a presença de significados – efeitos de sentidos" (ARNHEIM, 2005, p. 155):

A mais antiga - e ainda agora a mais difundida - explicação dos desenhos infantis diz que uma vez que as crianças não representam o que se supõe que elas vejam, alguma atividade mental diferente da percepção deve intervir. É evidente que as crianças se limitam a representar as características gerais dos objetos tais como as pernas retas, a cabeça arredondada, o corpo humano simétrico. Estes fatos são amplamente conhecidos; daí a famosa teoria que afirma que "a criança desenha o que conhece ao invés de desenhar o que vê". Então o conhecimento tem mais do que um significado. Muito da feitura de um quadro não se baseia na realidade daquilo que os olhos vêem (sic) no momento em que o quadro é produzido. (ARNHEIM, 2005, p. 155).

No entanto, a releitura e a leitura são coisas distintas, pois para Amaral (2014, p. 13):

Quanto a isso vale lembrar que leitura e releitura de obras são coisas diferentes. Na leitura há uma aproximação de diálogo entre o leitor e obra, situados em um tempo e espaço; na releitura, o diálogo existe entre os textos visuais, que embasam novas formas de criar, e tanto a leitura como a releitura são produções de sentido existentes entre o texto visual e o contexto. (AMARAL, 2014, p. 13).

Nesse sentido, conforme salienta Pillar (2001), o que está sendo representado não é o objeto em si, mas a sua interpretação e o que o artista atribuiu ao objeto no momento que o criou, assim sendo, as leituras de imagens “podem ser sintetizadas em duas caracterizações: (a) leitura como decodificação mecânica; (b) leitura como um processo de compreensão. Essas duas caracterizações são complementares, pois ao lermos precisamos necessariamente de ambas” (PILLAR, 2001, p. 11). A autora explica que:

Ao ler, estamos entrelaçando informações do objeto, suas características formais, cromáticas, topológicas; e informações do leitor, conhecimento acerca do objeto, suas inferências, sua imaginação. [...] Assim, duas pessoas podem ler uma mesma realidade e chegaram a conclusões bem diferentes. Isto porque, o que o sujeito apreende em relação ao objeto depende dos instrumentos de registro, das estruturas mentais, das estruturas orgânicas específicas para o ato de conhecer, disponíveis naquele momento. (PILLAR, 2001, p. 12-13)

Na opinião de Barbosa (1989), o ensino contemporâneo de Arte no Brasil deve estar pautado em reconhecer a importância do estudo da imagem, no desenvolvimento da capacidade de interação a partir da leitura da imagem e da relação da imagem como processo de cognição, ou seja, da aquisição do conhecimento que se dá pela percepção, assim sendo, de acordo com Barbosa (1975):

Sabe-se que os processos intelectuais e emocionais não se mobilizam automaticamente pelo ato de projeção de formas. É necessário ensinar a ver, a analisar, a especular, a investigar. Todos os professores de Arte sabem da necessidade de estudar e conhecer a teoria da percepção, a criatividade, a antropologia, a sociologia e a estética, mas poucos estão realmente empenhados nisso. O resultado é que, através de leituras pouco digeridas ou modismos superficialmente divulgados, novos objetivos vão sendo elaborados sucessivamente para a Arte na Educação, mas nenhuma mudança de métodos é operada. (BARBOSA, 1975, p. 46).

De acordo com Araújo e Oliveira (2013), no contexto de métodos de leitura de imagem, por terem influenciado o surgimento da proposta ou Abordagem Triangular para o Ensino de Arte brasileiro, tem-se os seguintes autores:

Edmund Feldman, Robert Ott, Michael Parsons e Abigail Housen, por entendermos serem os pioneiros em estudos sobre a leitura de imagem no ensino da arte contemporânea e por terem influenciado o surgimento da Proposta Triangular para o ensino da arte, modificando as práticas teórico-metodológicas para o ensino da arte no Brasil. (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2013, p. 70).

Entretanto em alguns contextos no Ensino de Arte no Brasil, os professores de Arte não se deram conta das mudanças no campo da apreciação estética, bem como do entendimento da construção estética pelo domínio da sua apreciação pelos alunos (ROSSI, 2009). Assim sendo, quando se fala em Educação Estética, não se está falando da sua relação com o belo. Contudo a sua ligação com a Arte e a beleza intrínsecas da natureza estética não se dissociam da beleza, das sensações e da Arte ou os dos sentimentos. Portanto esse sentido estético é ampliado simplesmente e definido como "estudo do belo". Assim, a ideia de estética se refere ao "estudo do belo". Por outro lado com o passar do tempo, esse conceito gera um paradoxo, pois não mais remete à noção do belo, mas à sua relação com a vida e com o mundo.

Buscou-se compreender como as crianças interpretam as imagens a partir da temática *Bichos Urbanos*, tendo como abordagem a Educação Estética, que segundo Rossi (2009, p. 20) é o “modo como o aluno constrói conhecimento na (e através da) Arte no domínio da apreciação estética,” tendo como fundamento o livro “*Imagens que Falam*” de Rossi (2009) e no método do desenvolvimento estético de Housen (2011) em “*O olhar do observador: investigação, teoria e prática*”, cuja abordagem de cunho construtivista, estabelece a busca pela construção da assimilação do conhecimento, em que a leitura estética evolui à medida que o aluno desenvolve capacidades da leitura da obra de Arte, pela assimilação *da Narração, da Construção, da Classificação, da Interpretação e da Recriação* identificadas como estágios evolutivos investigados por essa autora.

Ainda sobre a questão de como as crianças veem as imagens, Anheim (2005, p. 156-158) afirma que “a vida mental das crianças é intimamente ligada à sua experiência sensória”:

Contudo, mesmo uma pesquisa de tais generalidades não pode ignorar certas diferentes características no manuseio de padrões visuais, diferenças que refletem os estágios sucessivos de desenvolvimento mental. Estes estágios de desenvolvimento são evidenciados na sua forma mais pura e mais completa na arte infantil. Mas encontram-se analogias notáveis com a arte infantil nas fases iniciais da assim chamada arte primitiva em todo o mundo, e na verdade é o que acontece quando um

principiante de qualquer época ou lugar pela primeira vez experimenta sua mão num meio artístico. (ARNHEIM, 2005, p. 153).

Housen (2011) concentra a sua atenção na compreensão de como se dá a experiência estética e como são elaborados os significados dessa experiência estética do observador inexperiente frente à apreciação estética. Dessa forma, ao investigar o “olhar do observador” e sua “interação com o objeto”, estágios evolutivos de compreensão estética articulam-se à abordagem acerca dos estágios de desenvolvimento da arte infantil de Arnheim (2005, p. 155), a qual afirma que “os desenhos das crianças, bem como as outras Artes nos estágios iniciais, derivam-se de uma fonte não visual, isto é, de ‘conceitos abstratos’”.

O termo abstrato tem como objetivo definir o conhecimento “não perceptivo”. Segundo Housen (2011), os estágios de desenvolvimento do observador frente ao objeto estético evoluem na medida em que se desenvolvem a compreensão e a leitura de imagens. A autora quantificou os dados obtidos ao longo de 25 anos de estudo, culminando na teoria do desenvolvimento estético, formulada a partir de variados tipos de respostas, denominadas de estágios, que qualificam os observadores de acordo com suas experiências estéticas em *Narrativo, Construtivo, Classificativo, Interpretativo e Recreativo*.

Sobre o desenvolvimento estético de Housen (2011), sua continuidade é para a toda a vida. Segundo Rossi (2009):

Isso não quer dizer, porém, que todos os adultos alcançam os estágios mais elevados. Existem adultos em todos os estágios. Apesar de existir uma forte correlação entre idade e estágio, o que mais favorece o desenvolvimento estético, segundo Housen, é a familiaridade com a arte. (ROSSI, 2009, p. 23).

Nesse sentido, a presente pesquisa visa refletir sobre práticas de ensino e aprendizagem em Arte, que muitas vezes estão ancoradas em uma pedagogia pautada em abordagens metodológicas do início do século passado, principalmente no âmbito da educação infantil, passando pelas séries iniciais e se repetindo, ainda que com poucas mudanças, no restante do Ensino Fundamental. Busca o desenvolvimento do aprendiz, bem como do conhecimento estético por meio da leitura de imagens de obras originais de uma artista-professora-pesquisadora no âmbito escolar, tendo como apoio a metodologia pautada no desenvolvimento da Educação Estética de Housen (2011), que explica:

A aprendizagem do aluno ocorre quando o discípulo faz ativamente novas construções, elaborando novos tipos de significados em novos moldes. Por exemplo, ao tentar interpretar uma imagem, o aluno pode começar a perceber que todos os sinais da página se combinam entre si, formando em conjunto um significado com sentido. Com esta percepção e com o tempo, o aluno percebe que esta coerência não podia ter acontecido por acaso. Alguém planeou essa conectividade. Uma vez descoberta, a intencionalidade passa a ser uma nova base para interpretar uma obra de arte. (HOUSEN, 2011, p. 150).

Ao elaborar sua teoria denominada estágios evolutivos de desenvolvimento estético Housen (2011, p. 166) “documenta e segue diferentes tipos de respostas estéticas que parecem manifestar-se numa sequência previsível” ao identificar no observador (aluno) principiante qual a sua interação com o objeto estético e a sua percepção sobre esse objeto a partir desse contexto. A autora levanta questões acerca do debate da estética de hoje e procura fazer uma síntese investigativa recolhendo dados desde o final da década de 1970, propondo-se a responder as questões que visam refletir sobre qual o ponto de partida para se compreender a obra de Arte. A partir dessa problemática, a autora formula as seguintes perguntas: “Qual é a natureza da resposta estética?”, “Como se pode estudar ou quantificar da melhor maneira esta resposta?” e “o fato de se estudar uma resposta estética pode ajudar-nos a ensiná-la ou desenvolvê-la mais eficazmente?” (HOUSEN, 2011, p. 147).

Ao captar e quantificar respostas sobre estética nas Artes Visuais através de entrevistas com observadores de todas as cidades e de formações diferentes, para tentar compreender por meio de novas abordagens se essa nova abordagem educacional no Ensino de Arte vai ou não conduzir o observador (aluno) a desenvolver essas respostas às perguntas formuladas, o interesse da Housen (2011, p. 149) centra-se na familiaridade do observador inexperiente com a Arte e na seguinte questão: “A minha abordagem para compreender a experiência estética tem sido, consequentemente perguntar como é que uma pessoa elabora o significado? Quais são os pensamentos momento a momento na experiência estética?”

Portanto, assim como há diferentes maneiras de compreender a obra de Arte, também há diferentes maneiras de formular respostas sobre ela, visto que há ainda a relação da familiaridade ou não com a Arte, pois segundo Housen (2011, p. 150) “para descobrir como olhar para as coisas de uma nova maneira, o aluno tem de partir da sua própria experiência em vez de tentar apropriar-se da maneira de ver dos especialistas.”

A autora defende a abordagem construtivista para a apreciação estética para que o observador (aluno) principiante evolua a partir das suas estruturas mentais e construa seu próprio conhecimento em Arte sem a influência de ideias pré-concebidas, como dos “especialistas que veem para depois ensinar aos outros o processo de ver em termos profissionais”, ou de informações sobre a obra de Arte ou da imagem fornecidas aos

educandos pelos professores de Arte. Para Housen (2011, p. 159) “não se trata de estudar o que fazem os especialistas para depois ensinar as crianças a fazer o mesmo”.

A leitura de imagens pode ser feita a partir do ponto de vista dos especialistas, de cima para baixo, que veem profissionalmente para depois ensinar aos outros. Dessa maneira, as informações sobre a obra de Arte ou da imagem são pré-estabelecidas. Portanto, o interesse da autora, como da presente pesquisa, estão no método de ensino e aprendizagem que conduza o observador (aluno) a pensar, refletir, verbalizar e por meio de estratégias de investigações em grupo de experiências estéticas compartilhadas de forma aberta e sem a preocupação de se aquilo que é respondido sobre a obra está certo ou errado. Assim sendo, o aluno pode ser capacitado, a partir da leitura da obra de Arte, descobrir novas maneiras de ver e de construir seus próprios significados sobre ela.

O nosso desafio inicial era, naturalmente, determinar como se poderá eventualmente apoiar o desenvolvimento estético. É evidente que não se trata de estudar o que fazem os especialistas para depois ensinar as crianças a fazer (sic) o mesmo. Esta abordagem da educação é muito antiga e com uma longa história de fracassos. Há pinturas americanas, evocativas do século XIX, de crianças representadas como adultos, apenas muito mais pequenas (sic). Se o método educacional do topo para a base para ensinar principiantes a funcionar como especialistas tivesse êxito, todos seriam especialistas e numa idade muito precoce. (HOUSEN, 2011, p. 159).

Esse contexto de abordagem construtivista da apreciação estética para observadores (alunos) principiantes, a partir de construções próprias de experiências estéticas que se fazem presentes pelo contato constante com a Arte, propicia para os alunos a condição de lerem e refletirem sobre a obra de Arte por meio de um novo olhar, assim como novas maneiras de ver e compreender a Arte e, por configurarem uma experiência estética aberta a novas experiências estéticas renovam-se de um dia para o outro as interpretações feitas anteriormente. “Todavia, é possível que as diferenças impliquem diferenças de desenvolvimento que requerem que se use uma sequência evolutiva de estruturas mentais, para compreender a arte.” (HOUSEN, 2011, p. 149).

Assim sendo, os estágios evolutivos categorizados em sequência evolutiva de estruturas mentais para compreender a Arte salientada por Housen (2011) estão relacionados à maneira de compreender a Arte, seu grau de estabilidade e a evolução mental do observador, a qual ocorre por etapas de desenvolvimento. Portanto a autora compara a sua teoria denominada estágios evolutivos com as fases evolutivas do homem como: engatinhar, andar e correr. Desse modo, precisa-se compreender melhor esses estágios evolutivos, os quais se definem em Estágios I, II, III, IV, V, pois visam determinar o grau de desenvolvimento do observador. Assim sendo, para o observador inexperiente não é dada ênfase às questões como História da Arte, como estilo, período, material e origem da obra de Arte, que não são

estruturas mentais de interesse para o observador inexperiente. Os Estágios da compreensão estética de Housen (2011) são:

O **Estágio I**, no qual se tem os observadores narrativos, que são os contadores de histórias que usam os sentidos e associações pessoais, fazendo observações concretas sobre a obra de Arte, entrelaçando narrativas.

O **Estágio II**: compreende os observadores construtivos, que constroem uma estrutura para olhar para as obras de Arte, usam ferramentas lógicas e acessíveis, usam suas próprias percepções e seus conhecimentos do mundo natural e os seus valores do mundo social, moral e convencional.

O **Estágio III**: compreende os observadores classificadores, eles adotam atitude analítica e crítica do historiador de Arte, porque querem identificar a obra de modo a situar a obra como lugar, a escola, o estilo, o tempo e a proveniência, esse observador considera que adequadamente categorizados, o significado e a mensagem da obra de Arte podem se explicar e se racionalizar.

O **Estágio IV**: compreende os observadores interpretativos, que procuram um contato pessoal com a obra de Arte, explorando a tela e deixando que o significado da obra se revele lentamente, analisando as sutilezas da obra como linha, forma e cor. As capacidades críticas são postas a serviço dos sentimentos e das intuições, à medida que esses observadores deixam que o significado da obra, ou seja, os seus símbolos ocorram e nesse caso também é possível definir que a cada novo encontro com a obra de Arte, ela apresenta outras possibilidades e novas comparações e novas experiências. Esses observadores veem e interpretam a obra por seus próprios processos e estão sujeitos a mudar na medida em que observam a obra outras vezes.

O **Estágio V**: compreende os recreativos, com uma longa história de olhar e refletir sobre a obra de Arte, o observador faz uso da sua própria história com a obra, com a observação em geral, combina contemplação mais pessoal e universal.

Vê-se nos estudos sobre a apreciação estética de Housen (2011) como é importante incentivar o aluno a refletir, dando a ele condições de pensar também em voz alta, deste modo encorajando-o a falar, deixando-o livre para exprimir suas próprias ideias, sem a influência de ideias de outrem, conduzindo-o a partilhar por meio da alteridade a sua experiência estética. Desse modo, de acordo com Housen (2011, p. 167), “a articulação entre investigação, teoria e prática, enriquece a compreensão da resposta estética e tem revelado como se trata mais do que uma resposta do que de uma cadeia de respostas.”

Desse modo Rossi (2009), assim como Housen (2011), baseia a sua pesquisa em entrevistas e discussões orais com os alunos, para debater as capacidades interpretativas da

leitura de imagens dos mesmos. Os objetos dessas abordagens são as suas falas em diferentes momentos, em que se situam as perguntas e as respostas – são indagações sobre as obras e as imagens em geral, visando à compreensão das imagens. Assim sendo, encontra-se nos métodos e nas abordagens de apreciação estética tanto de Housen (2011), como de Rossi (2009), o embasamento teórico e prático de ensino e aprendizagem vinculados à pesquisa científica e à prática desse estudo.

Se Educação Estética privilegia a compreensão estética pela interação com o objeto, relacionando as experiências também de vida do aluno pela Arte e assim, constrói o seu próprio conhecimento, por meio do contato dele com a Arte. Então, promover o Ensino de Arte pautado na Educação Estética, a partir da leitura de imagens de obras originais da temática *Bichos Urbanos*, de uma professora-artista-pesquisadora para uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental pode ser uma experiência enriquecedora. Na perspectiva da compreensão de como o aluno interpreta e quais significados são atribuídos às imagens nas obras originais, relacionando os estágios de compreensão estética, bem como a capacidade interpretativa do aluno principiante, pois de acordo com Rossi (2009, p. 23) a leitura de imagem do observador (aluno) principiante, que parte de uma leitura “egocêntrica e ingênua, baseada apenas no conhecimento pessoal”, passa posteriormente a um conhecimento geral até chegar ao conhecimento estético, permitindo nesse ponto a possível interação com a obra.

Nessa concepção, Rossi (2009) alerta para o enfoque formalista do Ensino de Arte brasileiro, ao criticar esse tipo de abordagem de leitura de imagem. A autora busca investigar e compreender a construção de leitura a partir do contexto de se compreender qual o significado que as crianças atribuem às imagens. Talvez, a partir desse ponto, esta pesquisa encontra um sentido para desenvolver a leitura de imagens, porém diferentemente de Housen (2011) e Rossi (2009) que utilizam imagens do mundo da Arte, da publicidade ou de Museus, a leitura de imagens desta pesquisa parte de obras de Arte originais da temática *Bichos Urbanos*, pressupõe-se que esse contato das crianças com a artista e suas obras favoreça o desenvolvimento estético delas.

A relação estética que o aluno estabelece com a imagem da obra de Arte, perfaz um sentido mais abrangente de elementos que estão presentes na obra de Arte e que muitas vezes não são percebidos pelo espectador. Assim o aluno, ao interpretá-la, pode estabelecer relações que estão presentes em seu próprio mundo como a beleza, a feiura, sentimentos, elementos visuais (cor, linha, textura, entre outros), tema, narrativa visual, entre outros. Conforme afirma Rossi (2009, p. 18) “pode-se supor, então, que leitura e apreciação são sinônimos de compreensão, e que esta é decorrente de uma interpretação.”

A capacidade de leitura das crianças é desenvolvida a partir das experiências constantes e sistemáticas delas com os textos e, similarmente, isso pode ocorrer também com as imagens. Basta a criança ter contado com as obras como tem com os textos. Dessa maneira, crianças de 8 a 10 anos de idade, que normalmente cursam o 4º ano do Ensino Fundamental, estão em processo de alfabetização, podendo ou não corresponder à aplicação da Sequência Didática planejada e aos critérios de leitura de imagens referentes a esta pesquisa, pois segundo Rossi (2009, p. 72), os “critérios mais usados pelos nossos alunos são: a cor, o tema, o realismo e a expressividade da obra. Com menor frequência aparecem também: a criatividade do artista, a maestria do artista e a utilidade da obra.”

A partir dessa problemática, a pesquisa “Artista-professora-pesquisadora: uma reflexão sobre ensinar Arte para alunos do 4º ano do Ensino Básico a partir da obra *Bichos Urbanos*” tem seu interesse voltado à Educação Estética, a qual tange a leitura de imagens para compreender quais significados o aluno atribui, interpreta e compreende na obra de Arte e pela experiência estética, a partir do contato progressivo com a Arte, como constrói o seu próprio conhecimento estético, desenvolvendo assim o aprendizado em Arte na escola e para a vida.

Desse modo, afirma Rossi (2009, p. 19) que “na contemporaneidade, a arte não é mais vista como algo isolado da vida das pessoas, pois se atenuaram seus limites com o contexto social.”

Nesse contexto, busca-se entender no âmbito da sala de aula como os alunos compreendem a Arte e a partir desse aprendizado se cria uma abordagem metodológica para ensiná-los, buscando dessa forma, o aprendizado por meio da Educação Estética, mais ancorada a um novo olhar sobre a própria prática, articulando tanto a teoria como a prática. Nessa ação reflexiva, dessa maneira se pretendeu superar, em alguns contextos, os problemas intrínsecos das “habilidades” do professor-artista³⁴ que podem ou não serem postos à prova, quando ele faz uso dessas “habilidades” na sala de aula como repertório didático. Porém ainda se estabelece o questionamento: Até que ponto o artista que atua no ambiente escolar pode se tornar um modelo para os alunos, à medida que dispõe dos seus talentos como um produto para o Ensino de Arte?

Conforme afirmam Capra e Loponte (2016, p. 3), os professores “talentosos e criadores, conseguem lidar com os problemas que ocorrem em suas atividades, situação

34 Lampert (2016), autora neste estudo é referência pela sua relação ao termo professor-artista. Citam-se outros autores empregados como base da ideia de professor-artista, que, porém, não serão referenciados na presente pesquisa. Esses autores principais são: Lev Vigotski, Karl Marx, Theodor Adorno, John Dewey e Jacques Rancière. Já Lawrence Stenhouse, Donald Schön, Elliot Eisner e Kenneth Zeichner são autores empregados conjuntamente nos referenciais teóricos. Friedrich Nietzsche, Gilles Deleuze e Félix Guattari são os autores presentes nos textos mais recentes (CAPRA; LOPONTE, 2016, p. 6).

própria de *uso de seus talentos* para, por exemplo, *sistematizar artefatos* para o ensino.” No entanto, parece que não basta ter “talento” para ser um “bom professor de Arte”, pois as barreiras enfrentadas frente ao uso desses “talentos e habilidades”, muitas vezes não é suficiente para se obter o sucesso na atuação docente, que pode envolver também o se fazer compreender e se conectar ao que o aluno espera aprender.

Neste contexto, de acordo com Rossi (2009), a construção do conhecimento do aluno se dá pelo contexto cultural e da cultura em que ele vive. Essas condições podem determinar a sua compreensão estética, sendo muito importante conhecer os alunos, ouvi-los no que eles têm a dizer sobre o seu mundo, sua cultura, as suas experiências estéticas, deixá-los nos ensinar, para que eles nos deixem ensiná-los.

Desse modo, a prática de ensino e aprendizagem utilizada pela artista-professora-pesquisadora em sala de aula procurou-se contemplar a compreensão dos alunos. O sucesso da aprendizagem deve-se à forma clara de explicar seus símbolos e permitir que o educando construa seu conhecimento, ao mesmo tempo em que aprende a ler as imagens.

Nesse sentido, Lampert (2016) ensina a pensar o ensino de Arte como processo de desenvolvimento de ações, ideias, teorias, práticas do professor-artista que está atuando na escola e que ao produzir suas obras artísticas pode transformá-las em objetos para o ensino de Arte, abrindo caminho para a pesquisa de uma professora-artista-pesquisadora.

2.5 PROFESSORA-ARTISTA

Para o conceito de artista-professor-pesquisador, a pesquisa apoia-se no livro *Sobre ser artista professor*³⁵, organizado por Jocielle Lampert (2016). A pesquisa de Lampert (2016) reflete o modo de pensar o ensino de Arte como processo de desenvolvimento de ações, ideias, teorias, práticas do professor-artista que está atuando na escola e, que ao produzir suas obras artísticas, pode transformá-las em objetos para o ensino e aprendizagem, mesmo que não sejam obras inseridas em um mercado de Arte ou museu.

Lampert (2016) trata de artistas-professores, que registram suas práticas artísticas através do livro de artista. Esse diário é uma referência para artistas e professores de outras áreas, porque ele contém ideias, revelações, desenhos, anotações e registros de vivências. No ambiente escolar também pode funcionar como um registro de práticas pedagógicas,

³⁵ “Sobre Ser Artista Professor”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UDESC/ Florianópolis, onde os alunos (mestrandos e doutorandos) criaram individualmente revistas que versam de forma poética sobre o espaço do tema (e cada um com sua pesquisa). Disponível em: <<http://www.jocielelampert.com.br/e-book-sobre-ser-professor-artista>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

auxiliando no desenvolvimento de ideais e pensamentos do professor artista e dos processos didáticos em sala de aula no cotidiano escolar.

O diário serve ainda para avaliar seus saberes profissionais, pedagógicos e artísticos, estes registros criam uma referência de autor/personagem, leva à autocrítica, porque ao ensinar o artista leva à sala de aula questões com que se defronta em seu trabalho de produtor de arte, assim como absorve e incorpora à sua produção questões levadas ou desenvolvidas pelos alunos. (ALMEIDA apud LAMPERT, 2009, p. 179).

Assim, o diário de artista pode ser visto como ponto de partida para pesquisa do professor-artista e professor-pesquisador, porque se apresenta como referencial histórico de dados, os quais permitem refletir sobre o seu processo de criação.

O livro organizado e publicado por Lampert (2016) partiu da experiência da disciplina “*Sobre Ser Artista Professor*”. A disciplina faz parte do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UDESC/ Florianópolis, no qual os alunos (Mestrandos e Doutorandos) criam individualmente revistas, que versam de forma poética sobre o tema artista-professor.

Lüdke (2001) aborda a questão do professor-pesquisador e propõe analisar o saber e pesquisa docentes no âmbito das suas relações entre o exercício profissional e a atividade de pesquisa. Sendo o próprio professor protagonista dessa pesquisa, dessa forma o cotidiano escolar serve como laboratório de experiências práticas, no qual problemas e soluções podem ser articulados no processo de ensino e aprendizagem com as práticas educativas de forma crítica referente à pesquisa, com o intuito de possibilitar aos alunos o contato com a artista e com obras originais, para juntos buscarem as possibilidades interpretativas das obras de Arte e para ser dada aos alunos a oportunidade de interagir com o objeto artístico original.

Desse modo ao articular o termo professor-artista, busca-se identificar o que está sendo discutido no campo educacional, tendo como suporte as pesquisas da atuação do artista na docência. De acordo com Capra e Loponte (2016, p. 1), “pretendemos observar o que vem sendo dito sobre a docência a partir da arte e do artista, a fim de identificar docências e saberes sobre a docência produzidos hoje.”

A atuação do professor-artista inserido na docência que usa o seu “lado artista”, a sua intuição, a sua obra pedagógica ou a sua obra artística e que está inserido em um sistema de formação pedagógica que é voltado para professores-artistas ou não, deve desse modo aplicar ou desenvolver a sua prática de ensino e aprendizagem, articulando muitas vezes os seus saberes a um olhar ainda formatado, preconizado por um enfadonho cotidiano escolar na sala de aula, pela sobrecarga à qual é submetido esse professor, a partir da função de redefinir a

sua Arte e a sua docência, identificando para onde caminham sua docência e seus saberes sobre a docência, e como tudo isso se articula na escola atual (CAPRA; LOPONTE, 2016).

Traçando um rápido panorama da docência, as autoras destacam cursos de formação como de Bacharelados e Licenciaturas em Artes e indagam: com que propósitos são convocados a Arte e o artista para a docência e que efeitos tais composições podem ter sobre professores e sua formação? E ainda perguntam se isso faz referência ao professor-artista na área das Artes Visuais. Isso considerado dentro do contexto sobre a formação docente no Brasil e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª ano) do Ensino Fundamental.³⁶

Os textos de Lampert (2016) abordam aspectos relevantes para esta pesquisa, porque se relacionam às pesquisas de outros professores-artistas no âmbito de suas atividades docentes articuladas aos questionamentos sobre os seus próprios trabalhos. Assim o professor-artista-pesquisador leva para a sala de aula as problemáticas com que se defronta em seu cotidiano como artista e como professor e como absorve e incorpora na sua produção as questões levadas ou desenvolvidas pelos alunos.

Desse modo, quando o professor de Arte reflete sobre o que faz e sobre o que vê, transformando as práticas dessa disciplina no cotidiano da sala de aula em um meio investigativo e flexível e mais voltado às necessidades dos alunos. Há uma melhor redefinição das seguintes questões: Qual o lugar do artista e professor e do professor e pesquisador e qual o lugar do aluno nesse contexto? E como se dão as trocas de saberes/aprendizados na sala de aula? Segundo Lampert (2016):

Todo o objeto artístico poderá ser passível de dinâmicas, políticas e discursivas, e que desta forma situa-se o artista professor, não como um artista legitimado, inserido em um sistema ou circuito de produção artística, mas sim, ou também se situa o artista professor, no contexto universitário de produção de conhecimento em articulação com a produção artística e suas experiências estéticas. (LAMPERT, 2016, p. 9).

Seguindo a reflexão de Lampert (2016, p. 11) de que “a imaginação não é um mero ornamento, mas sim é o que condiciona um processo, aliado ao saber fazer” e de Rey (1996, p. 82) de que “quando o artista se faz pesquisador, instaura na sua poética a árdua tarefa mental de processar em palavras o que se dá pela prática”. Ao refletir sobre as palavras de Lampert (2016) e Rey (1996), é preciso convocar a consciência de uma artista-professora-pesquisadora para construir significados estéticos, teóricos e práticos que se entrelacem pela experimentação e pela experiência que se transforma em ações e em conhecimento. A partir

³⁶ “A seleção e a ordenação de conteúdos gerais de Arte têm como pressupostos a clarificação de alguns critérios, que também encaminham a elaboração dos conteúdos de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança e, no conjunto, procuram promover a formação artística e estética do aprendiz e a sua participação na sociedade.” (BRASIL PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE, 1997, p. 41).

do entrelace de saberes teóricos e práticos relacionados à área de conhecimento do ensino de Arte visa-se fornecer por meio dos próprios saberes artísticos e da sua Arte a apreciação estética e a leitura de imagens, por meio da interpretação (significados) das obras de Arte de uma artista-professora-pesquisadora, estabelecendo-se o desenvolvimento estético dos alunos no ambiente escolar.

Dessa forma, objetivou-se responder na presente pesquisa às seguintes questões: Como desenvolver o aprendizado dos alunos através da metodologia no ensino de Arte para uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, utilizando a leitura das imagens autorais de uma artista-professora-pesquisadora? O contato com a artista favorece ou não o aprendizado em Arte?

Como artista-professora, e agora como pesquisadora, ao refletir sobre as questões do aprendizado do aluno no ensino de Arte na escola, cuja abordagem está mais condicionada à realização por parte do aluno de releitura de imagens de artistas famosos, quase sempre os mesmos artistas, considerou-se a partir dessa reflexão utilizar a leitura de obras da temática da obra *Bichos Urbanos*, de minha própria autoria. Na opinião de Schön (2000, p. 123) há aprendizado importante “quando os estudantes são ajudados a aprender a projetar as intervenções mais úteis a eles, sendo mais como uma instrução do que um ensino, como em uma aula prática reflexiva.”

Portanto, ao favorecer o contato dos alunos com a obra Arte, focando não somente na produção, contextualização e na leitura estética que são importantes, mas na interação e na interpretação do aluno com a obra de Arte, “destaca-se que a Educação Estética pela Arte é fator crucial ao desenvolvimento humano, pois potencializa o autoconhecimento sensível/reflexivo, como prática de construção da existência.” (AMARAL 2014, p. 7).

Diante desse novo olhar, a Educação Estética faz-se presente e contempla o Ensino de Arte contemporâneo por meio de uma abordagem de apreciação estética da obra de Arte, envolvendo principalmente a sua interpretação, considerando as experiências estéticas trazidas pelos alunos intrinsecamente relacionadas à sua cultura e à sua vida e, não somente o fazer, o fruir e o refletir. Assim, conduzir o aluno a ler e a refletir criticamente sobre as imagens e sobre a obra de Arte, permite guiá-lo a partir do processo de ver e de construir o conhecimento estético pelas suas próprias ideias e reflexões, pois “a crítica de arte desenvolve a habilidade de ver e não apenas olhar as qualidades que constituem o mundo visual, um mundo que inclui e excede as obras de Arte.” (BARBOSA, 2014, p. 38).

Visando, portanto, compreender como o aluno interpreta as imagens, pautada em uma nova abordagem metodológica de ensino e aprendizagem em Arte, a qual se faz pela apreciação estética, “pois esta é constitutiva da disciplina arte” (ROSSI, 2009, p.16),

buscou-se constituir o significado para o aluno por meio da leitura e interpretação de 4 obras de Arte originais. A artista-professora-pesquisadora, imbuída de sua função docente no contexto escolar e como artista, que atua na sala de aula e articula o “talento” à sua intuição e obra pedagógica e ao mesmo tempo à obra artística, vê-se inserida em um sistema de formação pedagógica que visa atingir de forma diferenciada os alunos, trazendo também toda a sua experiência docente e artística, que pode agregar novos significados ao aprendizado dentro de sala de aula.

O professor-artista, como protagonista de uma metodologia didático-pedagógica própria, em prol do conhecimento estético dos alunos, faz deles também protagonistas do aprendizado em sala de aula, ensaiando e renovando, entre erros e acertos, a cada dia traz novas formas de ensinar e aprender com todos em sintonia, trocando experiências e saberes mútuos, “dedicando-se à criação de instrumentos para o trabalho docente.” (CAPRA; LOPONTE, 2016, p. 4).

2.6 A TEMÁTICA *BICHOS URBANOS*: POR UM OLHAR POÉTICO

A temática *Bichos Urbanos* pressupõe um estereótipo da sociedade humana e se insere na estética da Figuração Narrativa. Como artista, procura-se representá-la em temas como – a praia, o salão de beleza, o baile, a feira, o futebol, entre outros – consolidando o limite entre o mundo imaginário próprio e o real. São obras artísticas, criadas em 1980 como a obra *Bar 1980* e desde então são produzidas por meio de representações narrativas visuais fantástico-alegóricas de bichos humanizados, inseridos em um contexto social semelhante ao do ser humano estabelecendo relações sociais entre si.

Os temas relacionados à obra *Bichos Urbanos* suscitam o estereótipo do mundo civilizado denominado *Bichos Urbanos* como em *A revolução dos Bichos* (ORWEL, 1964), *Contos de Perrault* (PERRAULT, 1883), *A história da Sra. Tiggy-Winkle*, (POTTER, 1905), nas *Fábulas de Esopo* de La Fontaine, do *Estudo de Cabeças Fisionômicas* de Le Brun³⁷, da artista Nguyen³⁸ ou Partal³⁹ e Spiegelman⁴⁰ entre outros.

³⁷ Charles Le Brun (1619-1690) nasceu em Paris, França. Foi um pintor e teórico, e um dos fundadores em Paris, em 1648 da *Académie Royale de Peinture et de Sculpture* [Real Academia de Pintura e Escultura]. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo348/academias-de-arte>> e <http://www.charleslebrun.com/site_french/album_physiognomonies.htm>. Acesso em: 25 mar. 2018.

³⁸ Quanto à artista vietnamita Kim Nguyen, suas obras se diferenciam dos *Bichos Urbanos* por configuram animais humanizados masculinizados, sozinhos, em formato de cartaz publicitário, talvez representando em sua maioria fisionomias agressivas e quase sempre acompanhadas de armas, tacos de beisebol e guitarras.

³⁹ Yago Partal é um artista fotográfico que manipula imagens de animais digitalmente e os humaniza com roupas e acessórios, seu objetivo é aproximar as pessoas do mundo animal, tornar as pessoas mais conscientes das diferentes espécies e ajudar a protegê-las. Disponível em: <<https://www.zooportraits.com/>>. Acesso em: 08 mai. 2018.

Para construir esses personagens, a inspiração criou traços fisionômicos que se constituem em algumas características do rosto das pessoas, acrescidas do comportamento e das atitudes e que podem estar associadas às características de um determinado bicho.

O estudo da fisionomia tem por objetivo conhecer os traços do rosto humano. O artista Le Brun relaciona-os em seus estudos teóricos e artísticos com as linhas que se conectam em diferentes pontos da cabeça, em uma geometria complexa, permitindo revelar as faculdades expressivas e as características fisionômicas de um rosto humano, relacionando-o a um determinado animal. Seus desenhos demonstram algumas das características faciais como o ângulo, que forma os eixos dos olhos e das sobrancelhas, que podem conduzir às semelhanças com as partes das caras dos animais.

Aqui estão alguns dos desenhos que ilustraram a Conferência de Le Brun (FIGURA 11), na Academia no século XVII, sobre a relação fisionômica entre o homem e os animais.⁴¹

FIGURA 11 – ESTUDO DE CABEÇAS FISIONÔMICAS DE CHARLES LE BRUN



FONTE: Album physiognomonies (2018).

A relação fisionômica que o artista faz minuciosamente em seus estudos, para demonstrar semelhanças fisionômicas entre animais e pessoas e que muito se aproxima de uma teoria científica de comprovação e apresentação de dados por uma intenção curiosa talvez, não seja encontrada em *Bichos Urbanos*, pois o interesse não é comprovar cientificamente semelhanças fisionômicas entre bichos e homens, mas de relacionar características comportamentais, as quais podem ou não se encaixar às características fisionômicas.

Assim essa questão laboral de construção que perfaz os estudos fisionômicos de Le Brun não dimensiona a construção dos personagens inseridos nas obras *Bichos Urbanos*. Todavia, o que dimensiona o trabalho artístico dessa artista é construir figuras de animais

⁴⁰ “Art Spiegelman (1948), ilustrador, cartunista, autor de histórias em quadrinhos, a sua obra semibiográfica *Maus* onde ele retrata diferentes grupos étnicos através de várias espécies de animais, é uma das suas obras mais conhecidas.” (KOUBIK, 2009, p. 49).

⁴¹ Tradução do texto original em francês pela pesquisadora.

humanizados a partir de pessoas reais e transformá-las em bichos, enfatizando muitas vezes mais as mazelas humanas do que a fisionomia.

Nas Figuras 12 e 13 estão representados os animais humanizados de Nguyen e Partal, mostrando-se assim os traços humanizados dos personagens que criaram.

FIGURA 12 – ANIMAIS HUMANIZADOS DE NGUYEN



FONTE: Animais humanizados de Kim Nguyen (2018).

FIGURA 13 – ANIMAIS HUMANIZADOS DE YAGO PARTAL – CORUJA DE CELEIRO E PANTERA NEGRA

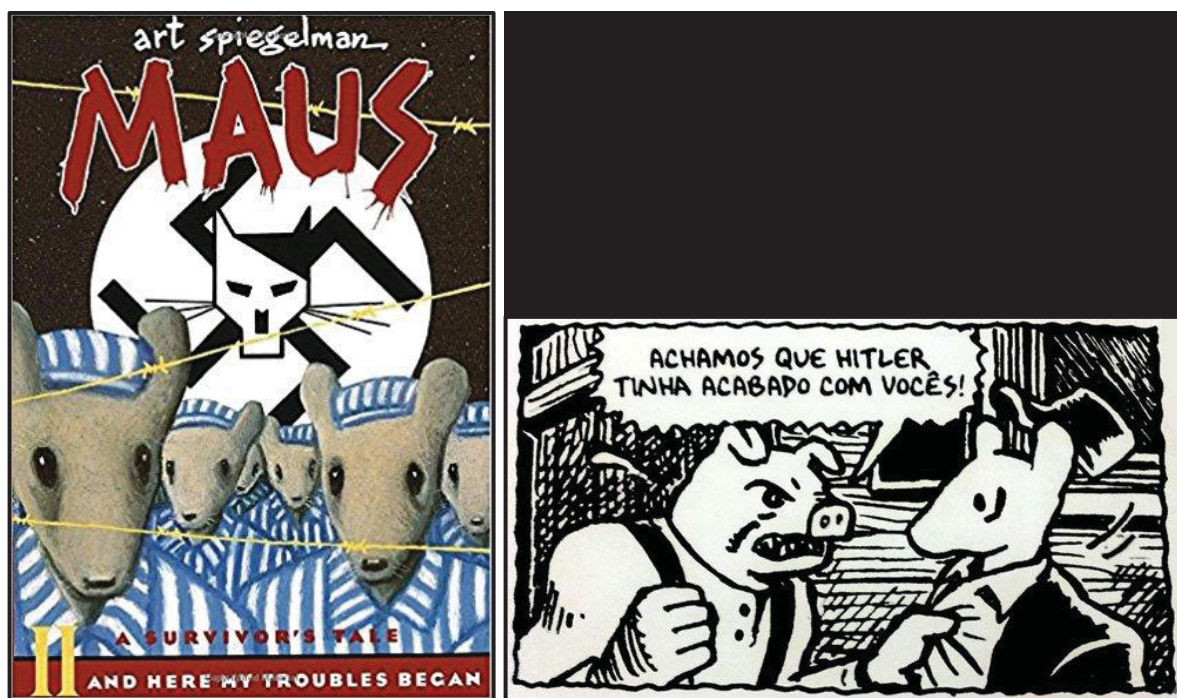


FONTE: Zooportraits (2018).

As histórias em quadrinhos de Spiegelman perfazem animais humanizados para simbolizar as variadas nacionalidades e raças.

Talvez ele não tenha ainda comparado com animais as demais etnias, como os povos da América Latina, mas penso que os brasileiros poderiam ser formigas, porque sempre estão na fila. As analogias entre animais e os homens são próprios da cultura e da imaginação popular. Através das características dos animais busca-se uma referência humana, contudo esse ou aquele animal não agrada muito em virtude de sua má reputação, como o porco, rato e traças que são encontrados nas histórias de Spiegelman. Muitas vezes, as pessoas procuram saber qual seria o tipo de bicho que eu escolheria para representá-las, penso que essa relação não está somente na aparência, mas na personalidade também. (KOUBIK, 2009, p. 49).

FIGURA 14 – MAUS DE ART SPIEGELMAN



FONTE: Algosobre (2018).

Spiegelman, sendo de origem judaica, retrata o judeu como rato, o alemão como gato, o francês como sapo, o americano como cachorro, o polonês como porco, o sueco como carneiro, o suíço como rena, o russo como urso, o inglês como peixe e o cigano como traça. Ele traz de modo irônico essas referências das simbologias muitas vezes originadas pelo racismo, como as encontradas nas propagandas do regime nazista, que mostravam os judeus como ratos e os poloneses como porcos.

Essa apropriação dos elementos culturais e sociais, forjada pela raça humana, ao longo do tempo foi sendo assimilada pelo processo civilizatório de que fala Elias (1990), sendo adaptada, talvez para garantir a sobrevivência em um mundo repleto de diferenças sociais e culturais, que muitas vezes podem ser atenuadas por meio das narrativas visuais, pelo viés do humor. Uma maneira sutil que muitas vezes o artista encontra para mostrar em imagens a sua impressão do mundo e das coisas que o cercam, que tanto em *Maus*, como em *Bichos Urbanos* encontraram uma maneira interessante de expressar criticamente uma visão

do mundo, consolidada nas próprias experiências estéticas, culturais e sociais, por meio dos animais humanizados, também encontrados nas obras do artista sueco de origem judaica radicado nos Estados Unidos, Art Spiegelman e nas obras da artista brasileira Simone Koubik, de origem tcheca (atual República Tcheca).

Assim a temática *Bichos Urbanos*, certamente, faz referências a variadas formas narrativas fantásticas, estabelecendo a relação fisionômica entre o homem e os animais, mas a partir não somente das analogias expressivas entre determinados animais que se encaixam em determinado ser humano ou vice-versa, mas das características comportamentais como nas fábulas, comparando determinados animais à determinadas fisionomias, as quais dialogam com a temática dos *Bichos Urbanos*, pois o interesse está em representar animais humanizados articulados às idiossincrasias humanas. Segundo Nikolajeva e Scott (2011):

Com as imagens, podemos falar de perspectiva em um sentido literal: como leitores/espectadores, vemos a ilustração de um ponto de vista fixo, que nos é imposto pelo artista. Ainda que pelo movimento do olho possamos “ler” a imagem da esquerda para direita ou da direita para a esquerda ou em um padrão circular, o ponto de vista básico não é alterado. Entretanto, ele pode mudar em uma sequência de ilustrações, tanto em direção como em distância (zoom). As imagens não podem *direta* e imediatamente transmitir ideologia ou atender ao objetivo de alguém na narração, embora elas possuam meios indiretos de realizar isso. (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 155).

Conforme explica o texto de Nikolajeva e Scott (2011), o uso de personagens de animais é característico na literatura infantil, os personagens de animais de Beatrix Potter⁴² são humanizados e de pequeno porte, em sua maioria animais domésticos ou aqueles que vivem numa fazenda. Assim os personagens criados por Potter (1905) como o coelho, a pata e o, rato que se comportam como humanos, pois usam roupas, interagem entre si e têm um nome, como *Peter Rabbit* (FIGURA 15)⁴³, que personifica um coelho desobediente e independente, que vive se metendo em encrencas.

⁴² Helen Beatrix Potter (1866-1943) foi uma escritora, ilustradora e conservacionista inglesa, célebre por seus livros infantis de grande originalidade. Disponível em: <<https://www.biography.com/people/beatrix-potter>>. Acesso em: 29 mai. 2018.

⁴³ Disponível em: <<https://www.biography.com/people/beatrix-potter>>. Acesso em: 6 set. 2017.

FIGURA 15 – PETER RABBIT



FONTE: Biografia Beatrix Potter (2017).

A relação animal/humano que Potter faz para discutir os conflitos entre as expectativas humanas, civilizadas, impulsos animais, configuram uma simbologia que é utilizada por muitos artistas para retratar a sociedade em que vivem. No caso de Potter, a Era Vitoriana mostra as vestimentas dos seus personagens que retratam uma época, um contexto social e uma condição social específica.

Como essa temática artística se constitui de personagens animais, naturalmente, deve-se iniciar esse relato pelos animais domésticos, pois eles fizeram parte da minha infância e a intenção de substituir as pessoas pelos animais, talvez esteja associada ao fato da convivência cotidiana com eles, que me instigou a observá-los. Portanto a decisão de os desenhar não como são na realidade, mas “vestidos” e “falantes” como nós humanos, certamente, teve por influência aquilo que se via das imagens ilustradas dos livros infantis ou das histórias em quadrinhos ou mesmo mais tarde na televisão até meados do início da década de 1980, quando do início dos *Bichos Urbanos*, conforme já expressei em meu relato pessoal.

A poética do artista pode ser complexa, pois de acordo com Chapman (2007, p. 1575) “se a obra artística é a finalização de um processo de construção, necessita de um exercício de raciocínio para justificá-la” e talvez encontre lugar na simplicidade na seguinte expressão – a conduta criadora que se apresenta ao outro.

Todavia revela-se uma visão do mundo por meio da racionalidade da Arte e dos significados que aportam em um território muitas vezes incerto. Segundo Chapman (2007, p. 1580) “a força dinâmica dos processos criativos é situada em um campo de tensão entre a ciência e a intuição”, o artista nem sempre encontra lugar para aportar suas ideias e assim se frustra em uma jornada infrutífera muitas vezes, pois parece que existe dentro dele espécie de máquina de criar, o que pode ou não configurar uma verdade.

Portanto, ser um produtor de imagens exige assumir o papel de observador das coisas do mundo, pois são os processos que antecedem as ideias e que ajudam a professora-artista-pesquisadora a criar mentalmente as imagens que pretende materializar. Entretanto para simplificar, observar primeiro, para depois filtrar o que interessa, para transformá-las em coisas úteis a se desenhar. Segundo Passeron (1997, p. 109) “a conduta criadora não poderia ser repetitiva, a novidade não é necessariamente um critério da criação”:

Para a poética, a apresentação de uma pessoa, de uma informação ou de uma realidade qualquer – rito social bem conhecido – é o ato de um apresentador. E a arte, em todas as suas especificidades é uma conduta apresentadora que instaura a obra como presença para o outro. A ponto que conseguimos chegar a uma definição da arte, mesmo quando ela se esconde em operações que lhe são estranhas, como a apresentação do próprio fato de apresentar. (PASSERON, 1997, p. 109).

Muito antes da obra se apresentar ao outro, ela se apresenta no espaço íntimo, conduzindo no estabelecimento do percurso criador uma conexão entre o imaginário e as coisas extraídas que são observadas e subtraídas do mundo. São as imagens que permanecem latentes na memória desta artista, são as que se transformam em produto da conduta como artista e que depois do ateliê se instauram como obra de Arte e se apresentam para o outro, pois de acordo com Passeron (1997, p. 109) “é no recolhimento do ateliê e no foro íntimo do criador que a conduta criadora se torna o objeto específico da poética.” Assim sendo, o artista é testemunha de processos mentais que se situam na parte invisível da obra e se desvelam por meio dele mesmo, porque “o artista, parece, tem um papel importante a desempenhar. Um duplo papel: como autor e testemunho.” (REY, 1996, p. 84).

Nesse sentido, pensando a obra como um processo interno, de começo, meio e fim, Rey (1996) explica que ela se processa em significados que perturbam, enquanto se está na Arte, a partir dessa reflexão sobre se ausentar para estar e vice-versa. Já para Bakhtin (2006, p. 1) “quando estou na arte, eu não estou na vida e vice-versa.”

Encontrar, a partir dessas reflexões, um lugar para o desafio de falar sobre a própria poética, pode ajudar o artista e os outros a olharem a obra desta artista com um novo olhar, porque conhecer o processo do artista, testemunhado por ele mesmo, é uma fonte segura para compreendê-la de uma forma mais abrangente e interessante. Essa fonte segura de compreensão, segundo Rey (1996, p. 90) considera que “a poética leva em conta a constituição de significado a partir de como a obra é feita”. Portanto compartilhar um pouco sobre os próprios processos de criação, pode vir a contribuir para que sua leitura seja também vista pelo lado poético. Portanto, parafraseando Bakhtin (2006), quando saio das coisas do mundo, para entrar em meu próprio mundo, acontece a minha obra artística.

Para estar neste mundo próprio aqui referido, é preciso situar-se e observar, por meio de um olhar crítico da prosa imagética diária, porém com uma curiosidade própria de uma criança quando “vê” algo que lhe interessa. Nessa medida, é possível explicar o pensamento estético – o estar na Arte. Todavia ao elaborar a sua obra, o artista se sujeita à situação de que ao terminá-la talvez não a reconheça exatamente como planejou. De acordo com Chapman (2007, p. 1574), “o problema desse quadro reside na pergunta: como o artista gerencia seu processo de criação?”:

A invenção e o aproveitamento de técnicas associadas aos fenômenos da percepção humana, bem como o emprego de processos mistos para gerenciar a construção da obra de arte, têm sido registrados por artistas e estudiosos ao longo da história. Mas foi a partir das tendências modernistas e do surgimento da psicologia que os artistas buscaram novos meios para abordar a arte. O questionamento de todos os aspectos da atividade artística acompanhou a formação de importantes grupos e movimentos de arte que modificaram de forma definitiva os modos de ver, construir e apresentar sua produção, conduzindo a um processo de individualização do artista como núcleo de seu próprio fazer. (CHAPMAN, 2007, p. 1574).

Desse modo, são os processos que antecedem as ideias e que ajudam a criar mentalmente as imagens que se pretende materializar. Portanto, para simplificar, ao observar primeiro e depois as filtrar e as transformar em coisas úteis para a criação, surge um processo de si mesmo. Deve haver consciência de que para criar uma coisa chamada Arte se está constantemente também criando problemas e soluções para o trabalho, pois conforme explica Chapman (2007, p. 1572) “o processo criativo nas artes implica frequentemente a problematização de situações que o artista precisa definir.”

Desse modo, o artista-pesquisador, quando estabelece critérios científicos para os processos de criação e métodos artísticos com suas singularidades, orienta a sua pesquisa a partir do processo de instauração de seu trabalho plástico, suscitando a questão teórica da pesquisa e a questão poética do artista. Rey (1996, p. 82), questiona se “pesquisar *em* arte abrange apenas o relato de meios, procedimentos e técnicas lançados pelo artista na realização de sua obra, ou abarcaria também a manipulação de conceitos, estudo das implicações teóricas do ato da instauração da obra”. Já Chapman aponta que (2007, p. 1575) “se a obra artística é a finalização de um processo de construção, necessita de um exercício de raciocínio para justificá-la.”

O processo poético, justificado pelo relato do artista sobre seus métodos artísticos contribui para um melhor entendimento da obra, como também pode ajudar outros artistas a explorarem a mesma tecnicamente. Tome-se como exemplo Turner, que conforme Santaella (2012, p. 56) “foi quem melhor soube explorar as possibilidades da aquarela; e muitos

desconhecem que ele produziu 19 mil aquarelas, o que lhe garante o título de maior aquarelista de todos os tempos.”

Afirma-se que a aquarela exerceu tamanha influência sobre Turner a ponto de ele experimentar, na pintura a óleo, as mesmas possibilidades cromáticas que são próprias da aquarela, através da aplicação de camadas bastante delgadas e sobrepostas, com muita luminosidade. Ou seja, ele usava a mancha de cor e luz de uma forma dissolvida, utilizando técnicas de aquarela para captar a paisagem no local, e só depois a pintava a óleo. Portanto, ele experimentava em óleo as sobreposições de camadas típicas da aquarela. Este seria o segredo que confere a suas telas a luminosidade que as caracteriza. (SANTAELLA, 2012, p. 56).

O artista pode relatar tanto os seus processos técnicos, como os seus projetos artísticos, que podem estar escritos e esboçados, muitas vezes ele nem imagina que isso pode interessar a alguém. No caso de relato de memória, envolve cenas remotas, que estão guardadas no tempo da infância, que identificam uma obra artística que representa uma cena real, como é o caso da obra da Figura 10, onde se retrata uma feira de rua. Portanto, há um relato de memória de infância que está relacionado à obra.

O fazer, que implica no processo de concepção da obra, muitas vezes se partindo de parte dela, outras vezes se partindo de um todo já dimensionado e que vai tomando forma ao longo da execução da obra, mostra que a partir da técnica é possível realizar a obra, mas apenas isso não define o processo que se utiliza para essa ou aquela obra. O processo de aprendizado do artista pode acontecer no próprio fazer da obra, que não se define imediatamente, mas que vai se transformando aos poucos, com o uso de diferentes suportes e técnicas.

Assim, ao relatar a criação dos primeiros desenhos da temática *Bichos Urbanos* entre 1980 a 1983, que perfazem o período escolar na Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná (CEP), detalhando as circunstâncias dos processos dos primeiros trabalhos como artista autodidata, os modos de pintura das obras na Escolinha, como era a rotina de organizar os horários de estudo escolares com o fazer artístico e assim articular a vida de estudante do Ensino Básico com a precoce vida de uma artista autodidata, abre-se um novo leque de entendimento do fazer das obras.

Talvez, esses relatos, por serem pessoais, possam servir como entendimento de uma fase da vida, relacionada tanto ao processo artístico como técnico, pelo relato do uso da tinta acrílica sobre papel e depois sobre tela, mostrando que a adaptação ao material foi pela secagem ser rápida tanto sobre o papel, como na tela, segundo Santaella (2012, p. 45) “é um material próprio para artistas iniciantes por várias razões, entre elas, por ser econômico. Caracteriza-se pela rapidez na secagem. Pode ser diluído com água e aplicado em diversos

tipos de superfície”. Porém como iniciante em pintura, não tinha acesso à tela ainda, então o papel *canson* foi amplamente usado nas pinturas que perfazem a década de 1980.

Somente no final da década 80, a pintura sobre tela passou a fazer parte da minha vida artística, mas o acabamento liso da pintura em papel, que era o ideal para se contornar com o *nanquim*, foi substituído aos poucos pelo contorno com o pincel. Observa-se que o contorno destaca os personagens, eles ganham vida, observação essa que também foi articulada pelos participantes desta pesquisa, quando propus que contornassem seus trabalhos, não com *nanquim* ou pincel, mas com canetinha, relatos que estão no Capítulo 4.

O contorno a *nanquim* foi substituído pelo pincel bem fino e faço assim até hoje. Compreender o processo de criação como um percurso permite entender que “a poética compreende, por um lado, o estudo da invenção e da composição, a função do acaso, da reflexão e da imitação: a influência da cultura e do meio, e por outro lado o exame e análise de técnicas.” (REY, 1996, p. 84).

A obra *Bichos Urbanos* como poética de instauração primordial da imaginação ao ato pode descrever o processo de criação referente à temática *Bichos Urbanos*. Considerou-se assim válido explicar ao leitor a dimensão poética das 4 obras, representadas nas Figuras 20, 21, 22 e 23 e escolhidas para a apreciação estética referentes à pesquisa prática, refletindo sobre o processo de criação de uma artista-professora.

Talvez tenha sido na infância que originou a inspiração para retirar das cenas cotidianas e transformá-las em temas para compor os personagens da obra *Bichos Urbanos*, pois na verdade eles existem por aí, atuando socialmente e interagindo entre si. Nesse contexto, as atividades diárias das pessoas, devem obedecer algumas regras de comportamento e de conduta que se impõe pelo convívio social. Desse modo, é preciso antes, entrelaçar os mundos: imaginário e o real.

Buscando conferir humanidade a múltiplos personagens de animais de um mundo fantástico e fabuloso, que vivem na cidade – os *Bichos Urbanos* – que convivem e sobrevivem no dia a dia das cidades, mas também no campo, na praia, entre outros. São personagens humanizados, construídos a partir de um “olhar atento” das características das pessoas e dos animais, enfatizadas pelas idiosincrasias humanas – humor, caráter, vícios, virtudes, alegria, tristeza, maldade e bondade – valorizando a fugacidade das cenas que vejo no mundo e dos elementos visuais que as compõem.

2.6.1 *Porcas Caprichosas*: uma poética de mim mesma

Procuro enfatizar o tudo que tem algum significado e que faz sentido para mim. A partir disso, é preciso materializar as ideias, então faço esboços ou fotografo (celular) as cenas que pretendo criar.⁴⁴

Assim, construo um cenário mental, que se reconstrói sob a forma de imagens desenhadas, pois acredito que a partir desse ponto começa a minha obra artística.

Ser curiosa e observadora são características que talvez ainda permaneçam dentro mim desde a infância. Isso é útil, pois traduz a maneira de interagir com o mundo, de modo que, quando estou na arte, sou uma de artista que olha o mundo como uma criança. Tais práticas facilitam a criação dos personagens para compor a temática *Bichos Urbanos*, pois se entende que esse processo não se dissocia do mundo adulto, mas se complementa simultaneamente aos mundos ingênuo/crítico. De acordo com Passeron (1997, p. 112) “o artista tem um gosto e emoções que o mobilizam, uma visão do mundo em que os afetos precedem a criação.”

Ser produtora de imagens exige assumir o papel de observadora das coisas do mundo. A criação da obra *Bichos Urbanos*, a partir de 1980, pode significar assumir a ambiguidade entre a crítica do mundo, do próprio trabalho artístico e do contexto social e cultural em que se vive e que se impõe e instiga a representar através de uma “coisa” chamada Arte.

No entanto, não procuro representar o mundo de ideias descritas em textos, mas descrevê-las a partir de narrativas visuais das coisas que observo do mundo e que se fazem próprias, perfazendo a “leitura de imagens” das coisas que “vejo” e “leio” no mundo, pois é a obra ainda se fazendo, processando-se internamente a partir das cenas dos lugares de lazer ou de trabalho, que podem estar representados na *Feira, Futebol, Baile, Oficina*, entre outros locais e ainda as coisas muitas vezes banais e cotidianas, como lavar, passar, cozinhar, varrer e outros trabalhos domésticos.

Para representar o contexto doméstico, a partir de 2009, “*nasceu*” a série *Porcas Caprichosas*, que representa a fase mais recente dos *Bichos Urbanos*.

Primeiro nas técnicas de pintura e depois na escultura (técnica em cerâmica esmaltada e engobe) representadas na Figura 18 e 19 (que perfazem uma primeira visão tridimensional dos *Bichos Urbanos*) – são as tarefas cotidianas de uma dona de casa, cuja personagem é identificada como *Dona Pigui* – que se constituem a partir da vida no lar, que

⁴⁴ Optou-se escrever em primeira pessoa, porque se trata de um relato pessoal, descrito pela própria autora.

normalmente passa despercebida, mas, às vezes, é enaltecida nas pinturas de gênero⁴⁵, que fazem referência às representações da vida cotidiana, do mundo do trabalho e dos espaços domésticos como *A Leiteira*⁴⁶, de Jan Vermeer, pintor holandês do século XVII.

Nesta pintura de gênero, Vermeer retrata cenas da vida cotidiana, como observador da sociedade holandesa de sua época, atento aos detalhes dos ambientes e de personagens femininos nos seus afazeres domésticos: “o artista segue ou inventa certo número de regras que lhe permitem criar uma visão de mundo singular” (REY, 1996, p. 83), conforme pode se ver representadas na Figura 16, inspirada na obra da Figura 17.

FIGURA 16 – A COZINHEIRA



FONTE: A autora (2017).

⁴⁵ O termo pintura de gênero faz referência às representações da vida cotidiana, do mundo do trabalho e dos espaços domésticos, que tomaram a pintura holandesa do século XVII. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo912/pintura-de-genero>>. Acesso em: 5 nov. 2017.

⁴⁶ *A Leiteira* (1657-58) é uma das mais importantes obras do pintor holandês Johannes Vermeer. A obra encontra-se no *Rijksmuseum* em Amsterdam. O artista retrata o cotidiano doméstico de uma jovem empregada. Disponível em: <<http://estoriasdahistoria12.blogspot.com.br/2013/08/analise-da-obraa-leiteira-de-johannes.html>>. Acesso em: 8 jan. 2018.

FIGURA 17 – A LEITEIRA



FONTE: Metropolitan Museum of Art (2017).

No entanto, o que me move a representar uma cena cotidiana, de uma determinada tarefa doméstica, é ressaltar a imagem da condição feminina, o que não mudou muito ao longo do tempo e como é tratada na sociedade atual a questão do feminino no lar e quem ainda continua representando esse papel de “dona de casa”. Como são enaltecidas essas tarefas quanto à sua representação da dona de casa “caprichosa” ou não. Será que ainda se vivencia um sistema machista, no qual o trabalho feminino pode estar relacionado à questão de subserviência, ocultada pelo termo “dona de casa” ou “rainha do lar”, porém a “dona de casa” contemporânea faz as tarefas do lar “quando sobra tempo?”

Entretanto se ela não conseguir ser caprichosa, é chamada de porca? As *Porcas Caprichosas* retratam a dona de casa que deve exercer esse papel de forma exemplar. São os processos de projetos artísticos construindo-se a partir dos trabalhos domésticos que partem da imaginação e se configuram em imagens, conforme Santaella (2012):

O domínio das imagens mentais, imaginadas e oníricas. Estas brotam do poder de nossas mentes para configurar imagens. Elas não precisam ter necessariamente vínculos com imagens já percebidas. A mente é livre para projetar formas e configurações não necessariamente existentes no mundo físico. (SANTAELLA, 2012, p. 16).

As imagens são representações visuais, porque são criadas a partir de coisas percebidas do mundo e por serem criadas pelo homem, elas são, portanto, artificiais. Assim sendo, são manipuláveis e manipuladoras e podem ou não servir de estereótipo, pois o mundo é repleto delas.

Quando, como artista, represento através da pintura ou escultura uma porca (fêmea) para falar de capricho, há algo intencional no sentido simbólico de apresentar o antagonismo

entre o jogo de significados entre as palavras (porca e caprichosa)⁴⁷ e a imagem (de uma porca) que representa uma “dona de casa caprichosa”, que diferentemente dos outros bichos da temática *Bichos Urbanos*, está relacionada a uma identidade própria constituída pela personagem *Dona Pigui*, seria como uma espécie de *alter ego*⁴⁸, pois através dessa personagem se discute a questão do feminino na sociedade em que se vive.

A criação da temática da obra *Bichos Urbanos* que inclui as *Porcas Caprichosas*, parte da observação sistemática do mundo que nos cerca, mas com um olhar feminino, cujo repertório visa ressaltar a questão da condição da mulher no cotidiano do lar e de seus afazeres domésticos, a visão do mundo, racionalidade da arte, pois de acordo com Passeron (1997, p. 105), tentar “reger a arte por uma ordem filosófica é ainda mais duvidoso do que reger a ciência, economia ou a moral.”

Nesse sentido, Passeron (1997, p. 108) explica que “na arte, a poiética estuda apenas a conduta criadora [...] a poiética, ocupada unicamente com a conduta humana no que ela tem de criador.”

Talvez essas reflexões possam contribuir para o entendimento da minha poética, pois refletem a impressão do mundo ao meu redor. Assim sendo, todos os dias há muitas coisas a serem observadas para depois serem representadas sob a forma de imagens. Portanto, isso se reflete também na criação da série *Porcas Caprichosas*, que perfazem como nas temáticas *Bichos Urbanos* – figuras de animais humanizados.

Entretanto essas porcas humanizadas têm uma identidade própria que não é encontrada nessa temática. Apesar de serem inspiradas também no cotidiano, representam o cotidiano da intimidade da casa, de uma dona de casa envolvida com os seus afazeres domésticos.

Busca-se enfatizar pelo viés do humor o trabalho da “porca” dona de casa, que na série se mostra caprichosa e resignada ao executar as tarefas diárias do lar. Esse olhar sensível sobre o trabalho doméstico, talvez se acentue não apenas pelo viés do humor, mas também pelo viés da não conformidade de que as tarefas do lar tenham que, na maioria das vezes, ficar ao encargo feminino e isso é facilmente comprovado e reforçado nas representações artísticas e ou publicitárias, embora nos dias atuais menos enfatizadas, mas ainda prevalecendo essa condição feminina.

⁴⁷ Caprichosa: adjetivo feminino singular de caprichoso, com capricho, esmero, pode significar também o que tem caprichos, teimosia, extravagante.

⁴⁸ *Alter ego* é uma locução substantiva com origem no latim “*alter*” (outro) e “*ego*” (eu) cujo significado literal é “o outro eu”, (identidade oculta de uma personagem). Disponível em: <<https://www.significados.com.br/alter-ego/>>. Acesso em: 16 out. 2017.

Nesse sentido – *Dona Pigui* – poderia ser comparada a uma *Amélia*⁴⁹ contemporânea. Desse modo, essas questões que perfazem o dia a dia e não passam despercebidas, ficam guardadas na memória, para depois serem utilizadas ou não. Passeron (1997, p. 108) explica que a sensibilidade não se ausenta das condutas criadoras. Assim sendo, para ele “o artista, por exemplo, não é mais sensível do qualquer outro, mas ele é daqueles que passam ao ato.”

Assim, semelhantemente à temática da obra *Bichos Urbanos*, a série *Porcas Caprichosas* teve a sua criação a partir das memórias de infância e das experiências próprias como “dona de casa”. São imagens reais de mulheres donas de casa. Porém há um autorretrato simbólico como a Porca, que além de ser dona de casa, tem que ser caprichosa, sempre ouvindo alguém dizer: – “ela é uma dona de casa caprichosa”, “seus panos de pratos são limpinhos”, “não são encardidos como os da fulana”, “aquela é uma porca”.

Tento assim como artista retratar as coisas visuais que se apresentam no mundo em que vivo, a partir de uma dimensão simbólica, que vai além das cenas reais, que configuram bichos que representam os humanos, pois se fossem representados como bichos, não seriam tão humanos.

Quando crio personagens humanizados no contexto do cotidiano, certamente o que me interessa são as narrativas visuais das minhas próprias atividades diárias e a das outras pessoas, podendo ser elas de lazer, de trabalho, de interação ou de comportamentos inseridos na sociedade contemporânea. Conforme se mostra nas Figuras 18 e 19, tais obras em que se representam as impressões do mundo cotidiano que permeiam a minha vida como observadora do mundo, mostrando de forma crítica, mas pelo viés do humor, o sentido simbólico de apresentação das minhas intenções como artista e que procuro traduzir nas minhas obras artísticas.

⁴⁹ O samba *Ai Que Saudades da Amélia*, 1942, de Mário Lago e Ataulfo Alves. “Amélia é que era mulher de verdade, lavava, passava e cozinhava, [...]” Disponível em: < <https://www.jornalopcao.com.br/ColunaseBlogs/Imprensa> >. Acesso em: 12 fev. 2018.

FIGURA 18 – PORCA ESCOLHENDO FEIJÃO I



Simone Koubik, 2010/Acrílica s/tela, 100 x 70
 FONTE: A autora (2018).

FIGURA 19 – PORCA ESCOLHENDO FEIJÃO II



Simone Koubik, 2015/2016
 Cerâmica Esmaltada/Engobe 36 x 37 x 26 cm
 FONTE: A autora (2018).

3 DESCRIÇÃO DAS OBRAS ESCOLHIDAS PARA PESQUISA

Conforme Apêndice 3 – a pesquisa em sala de aula foi formatada em 13 encontros, iniciando com a “Roda de Conversa” – trata-se de um diálogo entre a artista-professora-pesquisadora com os alunos de turma do 4º ano, seguido do primeiro encontro denominado Práticas de Ensino Aprendizagem com quatro obras de Arte originais apresentadas aos alunos, conforme Figuras 20, 21, 22 e 23 para a leitura de imagens no Ensino de Arte.

Uma das coisas que chamou a atenção dos alunos corresponde aos títulos das obras, eles observaram que o nome dado a elas tem relação direta com a imagem ali representada. A partir dessa questão, surgiu então o debate com os alunos sobre o que quer dizer uma imagem.

Desse modo, buscou-se esclarecer aos alunos que os títulos das obras se aproximam daquilo que a obra quer expressar, por isso os nomes das obras se relacionam aos temas como ônibus, oficina, salão de beleza, são coisas que fazem sentido e são associadas com experiências vividas nesses lugares. Quando o artista se apropria de suas próprias experiências para criar uma obra, a partir daquilo que é banal e cotidiano, a partir de um olhar sensível às coisas, ele faz da Arte um meio de expressar as suas impressões do mundo.

Assim sendo, utilizando a própria obra como exemplo para explicar a eles que, quando se cria um objeto artístico, como no caso as obras citadas acima, as palavras como ônibus ou como oficina, alteram os seus valores e significados para “*seu ônibus*” e “*a sua oficina*”.

Quando os alunos compreendem pela sua própria experiência uma nova maneira de relacionar os fatos, as coisas que os cercam, acontece o aprendizado. A partir dessa analogia entre a leitura de imagens trabalhadas nos encontros e a leitura de imagens dos personagens representados por eles mesmos, decorreu uma melhor compreensão dos processos da leitura de imagens apresentadas na pesquisa referente às práticas de ensino e aprendizagem.

As obras artísticas da temática *Bichos Urbanos* não foram criadas inicialmente para ilustrar livros ou entreter o universo infantil. Trata-se de uma crítica social para adultos, repleta de simbologias, aproximando-se das fábulas por narrar as condições humanas. Porém quando crianças veem essas imagens, parece que desperta-se certa curiosidade nelas, talvez pelo colorido ou pelos animais vestidos fazendo coisas que lhes são familiares, por exemplo, a obra da Figura 10, cujo tema trata de uma feira de rua.

No início da pesquisa em sala de aula, as obras que iriam compor o repertório imagético para a leitura de imagens ainda não estavam definidas, porque não havia pensado ainda quais obras escolher para a leitura de imagens, bem como sob que critério uma determinada obra seria utilizada para a pesquisa, pois toda a temática *Bichos Urbanos*

compreende temas diversos, inseridos em contextos semelhantes, que se acredita possam ser identificados por quem convive em sociedade e de uma forma ou de outra poderia haver uma identificação com os temas das obras.

No entanto depois do primeiro contato com os alunos do 4º ano, pôde-se perceber que a escolha das obras de fato não seria aleatória e sim voltada às necessidades dos alunos, isto é, voltada à compreensão e suas experiências estéticas. Desse modo, a “Roda de Conversa” foi organizada para os alunos e a artista se apresentarem e conversarem, o que será detalhado no Capítulo 4.

A escolha das obras recaiu sobre aquelas menos complexas, ou seja, com um menor número de personagens e cujo tema estabelecesse uma maior familiaridade com o cotidiano dos alunos. Dessa forma as obras estão aqui na sequência, conforme apresentadas aos alunos na sala de aula, sendo que para cada uma das 4 obras expostas foi necessário utilizar cerca de 2 a 3 Encontros.

Importante ressaltar que todas as obras escolhidas para a pesquisa tiveram uma Sequência Didática elaborada, conforme está inserido no Quadro 2 e Apêndice 3. Buscou-se desenvolver para o aluno a releitura e a elaboração dos objetos de Arte pelo processo de leitura de imagens, cujo objetivo foi trazer o objeto estético para a escola, propiciando aos alunos o contato direto com a artista e com as suas obras.

3.1 AS OBRAS ESCOLHIDAS DA TEMÁTICA *BICHOS URBANOS*

Na temática *Bichos Urbanos*, assim como nos personagens humanizados de Potter (1905), existe a informação visual ao leitor da imagem sobre a condição social dos personagens e do contexto social em que atuam. Porém diferentemente de Potter (1905), os personagens da obra *Bichos Urbanos* são anônimos e não existe a interação com humanos, como visto em Potter, onde o Coelho Pedro é perseguido pelo “Seu Gregório”.

No mundo imaginário da temática *Bichos Urbanos* não há seres humanos, os bichos ocupam o lugar do homem no mundo e ignoram a existência humana e não são enfatizados os atributos pessoais individuais como os do Coelho *Petter Rabbit* ou da Pata *Jemima Puddle-Duck*.

Segundo a crítica de Arte Adalice Araújo escreveu em 2000, no texto de abertura da exposição individual de litogravuras intitulada *Bichos Urbanos de Simone Koubik*, que ocorreu no Solar do Barão em 2002, cujo texto completo está no Anexo 1:

São figuras, que se revestem em histórias, retiradas do cotidiano, representado por animais humanizados que se fundem e se completam, [...]. Koubik revive através de sua obra, as palavras de James Joyce: ‘este diário de dia nenhum, estas totalidades de noites em cine jornal, que acontecem no dia a dia’. (ARAÚJO, 2002, p. 1).

A temática da obra *Bichos Urbanos* pode nos remeter ao mundo infantil, porém os *Bichos* mais do que entreter o universo infantil, suscitam a crítica social, bem como salienta Osinski (2008). Configurando uma sociedade de bichos humanizados inspirados na rotina diária dos afazeres domésticos como nas Figuras 16, 18 e 19 ou do trabalho tanto no meio urbano como no meio rural, representadas nas Figuras 20 e 21 ou na vaidade como na obra da Figura 22 ou no tipo de transporte de massa como na Figura 23. Nesses temas, como em seus títulos, é possível reconhecer por meio dos *Bichos* algumas características intrínsecas da sociedade humana como – comportamentos, humor, características sociais, culturais e fisionômicas, entre outros.

FIGURA 20 – OFICINA



Simone Koubik, 2012/Óleo sobre tela 40 x 40 cm
FONTE: A autora (2018).

FIGURA 21 – CEM



Simone Koubik, 2012/Óleo sobre tela 30 x 40 cm
FONTE: A autora (2018).

FIGURA 22 – SALÃO DE BELEZA



Simone Koubik, 2002/Acrílica s/ tela 50 x 70 cm
FONTE: A autora (2018).

FIGURA 23 – ÔNIBUS



Simone Koubik, 2012/Óleo sobre tela 40 x 40 cm
 FONTE: A autora (2018).

A Figura 20 foi escolhida para iniciar a leitura de imagens, por conter elementos visuais mais simplificados, e conforme foi observado pelos alunos, o seu tema trata de um dia de trabalho em uma oficina. Foram observados pelos alunos os elementos visuais, o tema, tempo, espaço, referências da obra e do artista (título, dimensão, ano, técnica), tipo de personagens, vestimenta, comportamento de cada personagem e sua posição social que pode ser analisada pela vestimenta, elementos simbólicos (teia e o calendário) e suporte da obra (tela de tecido de algodão).

A partir da observação mais atenta da obra, foram sendo registrados os elementos, desconstruindo-se e se reconstruindo as partes, não só dos elementos visuais que a compõem, mas dos aspectos expressivos e simbólicos elencados pelos alunos, descritos e organizados na lousa pela professora-pesquisadora, seguidas da discussão e reflexão daquilo que estava sendo elencado durante a prática de ensino e aprendizagem de Ensino de Arte na sala de aula. Dessa forma, os alunos analisaram (leram), interpretaram e interagiram por meio do contato com a obra.

As Figuras 20 e 21 mostram o ambiente de trabalho. Porém a primeira pode estar relacionada a uma pequena empresa, onde os personagens podem ou não ser empregados. No segundo caso, a condição social dos personagens pode ou não caracterizar trabalhadores rurais, assalariados, pois as ferramentas de trabalho podem indicar o tipo de trabalho que eles fazem.

A Figura 22 mostra um lugar de produção de beleza. O cenário perfaz um grande espelho frontal, levando o observador a percorrer com o olhar todos os personagens que compõem o salão de beleza e se articulam em uma rotina de embelezamento ao gosto do freguês (fazer “pé e mão”, “permanente”, “luzes”, “corte de cabelo”, entre outros) em uma profusão de detalhes e de elementos visuais, simbólicos e expressivos. O tema parece familiar para os alunos, pois quase todos relataram que já viram ou estiveram em um salão de beleza.

Os alunos foram incentivados a analisar e a interpretar os símbolos inseridos nessa obra. Observou-se como eles interpretaram as imagens e como se estabeleceram as diferenças entre o olhar banal (óbvio) do olhar estético (crítico), levando em consideração o seu contexto cultural.

A Figura 23 foi a última obra apresentada aos alunos e, pela sua atitude e comportamento, foi observado que eles estavam mais familiarizados com a obra de Arte, com os processos de leitura de imagens e a metodologia da Sequência Didática. Essa obra foi escolhida, porque representa um tema associado ao cotidiano de muitas pessoas e os alunos se identificaram com o mesmo. A partir da identificação dos alunos com o tema, foi possível retomar contextos da leitura de imagens discutidas em outros Encontros. De acordo com Santaella (2012, p. 12), é preciso “ler” uma obra de arte, é preciso desmembrá-la, “desconstruí-la para depois reconstruí-la” dando sentido às coisas, diferenciar o olhar apressado do olhar atento.

Nesse contexto de abordagem, buscou-se compreender as diferenças entre “ver” e “ler” uma obra de Arte, provocando nos alunos a sua própria construção de sentidos para as coisas, na perspectiva de partir de um “olhar óbvio para o olhar além do óbvio”.

A partir dessa reflexão, teve-se como apoio o método de leitura de imagens relacionado aos estágios evolutivos Housen (2011) e da abordagem de apreciação pela Educação Estética de Rossi (2009), a partir da releitura das obras originais apresentadas nas Figuras 20, 21, 22 e 23. Isso possibilitou a discussão e reflexão sobre os temas contidos nessas obras de Arte acerca do trabalho, da vida urbana e no campo, da imigração, da beleza, do espelho, do cotidiano, do transporte urbano, entre outros. Ainda se promoveu o diálogo com alunos sobre o contexto da leitura de imagens, articulando suas vivências dentro e fora da escola, pois a Arte não se dissocia da vida e sim, em muitos contextos, a imita.

Tendo a imagem como representação do mundo, a intenção do artista pode ser revelada pela leitura de imagem. Tentar desvendar o que o artista quer dizer através das imagens, pode desenvolver o nível do pensamento crítico e estético dos alunos, pela familiaridade com a arte através de uma artista-professora-pesquisadora e suas obras originais.

3.2 O CAMINHO METODOLÓGICO PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Considerou-se importante traçar um breve histórico sobre a presença da Arte no Sistema Municipal de Ensino da Prefeitura de Curitiba, bem como de uma Escola Municipal de Curitiba, local onde ocorreu a presente pesquisa empírica.

De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (2006), que compreendem o Ensino de Arte na Educação Básica, essa Instituição entende a Arte como conhecimento (produto cultural social e histórico), como construção e como um conjunto de atos, pelos quais se transforma e se muda a matéria oferecida pela natureza e pela cultura, é algo que se constrói. Nesse sentido, o desenvolvimento estético não pode se separar do desenvolvimento da capacidade criadora e envolve uma gama de experiências estéticas que se amplia para a educação do compreender a Arte, ou seja, a Educação Estética.

A perspectiva que se quer apontar aqui diz respeito à arte enquanto conhecimento a ser construído. Atua-se no mundo lendo e produzindo linguagens, como sistemas de signos e sistemas simbólicos. Toda e qualquer linguagem é instrumento para recortar, categorizar e perceber o mundo. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 2006, p. 88).

Assim sendo, pela Educação Estética pode-se propiciar a compreensão estética por meio da produção artística visual, a partir da leitura de imagens de obras originais, articulando a compreensão da função simbólica do objeto estético, dos elementos formais da linguagem visual (textura, linha, plano, volume e cor), de modo que o aluno tenha a capacidade de identificar esses elementos formais, bem como as diferentes técnicas materiais, em diferentes estruturas artísticas. Segundo Chapman (2007, p. 1574) “uma prática de experimentação, visando a explorar a forma e os meios adequados para chegar a uma intencionalidade final”, identifica-se com a leitura estética e pela experimentação o aluno pode elaborar e construir novas significações da obra de Arte e por meio da releitura, criar um produto estético próprio.

Assim foi trabalhada a partir desses pressupostos e dos pressupostos desenvolvidos a partir da pesquisa empírica, a compreensão de como ocorreu o desenvolvimento da Educação Estética por meio da leitura de imagens para alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de Curitiba.

Considerando a heterogeneidade dos participantes da pesquisa (crianças de 8 a 10 anos) e o fato de a pesquisa contar com o apoio de uma Professora Regente da turma 4º ano e do contexto do Ensino de Arte, para saber qual é o lugar da Arte nessa escola foi feita uma breve entrevista com a pedagoga (D. C. C), responsável pelo setor pedagógico sobre a

presença da Arte, tendo essa disciplina como um dos componentes curriculares da Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC), de acordo com o Anexo 2.

Conforme relato da entrevista (11/05/2018) da pedagoga (D. C. C), o Ensino de Arte faz parte como componente curricular desde o início da escola:

Pesquisadora: Quantos professores de Arte há na escola?

D: São quatro professores, dois pela manhã e dois à tarde.

Pesquisadora: Quantos são especializados em Arte?

D: Apenas um.

Pesquisadora: A escola tem ou não sala de Arte?

D: Tem uma sala para Artes.

Pesquisadora: Desde que ano o Ensino de Arte é contemplado na escola?

D: Sendo o Ensino de Artes um dos componentes curriculares da PMC, o mesmo faz parte desde o início, aqui na escola.

Pesquisadora: Quantas horas de Arte há por semana?

D: 2 horas semanais por turma.

Pesquisadora: Os professores do Ensino de Arte promovem mostras dos trabalhos dos alunos?

D: Sim, promovem quando encerra um trabalho, eles procuram expor o que desenvolveram com os estudantes, mas a escola tem também uma feira do conhecimento e nesse dia é feita uma amostra geral para pais e estudantes. E também temos escala para os professores exporem atividades das crianças mensalmente.

Assim sendo, quando se pensa em Educação Estética e leitura de imagens para o Ensino de Arte, pensa-se na linguagem visual em um sentido ampliado, pois aqui há a referência tanto à compreensão dos elementos visuais, como do significado das imagens. Para que conceitos efetivamente se consolidem na Educação Estética, é necessário em primeiro lugar procurar perceber como o aluno compreende a Arte e qual o significado que ele atribui às imagens, desse modo traz-se a pesquisa para o âmbito da Educação Básica em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96).

3.2.1 Local de realização da pesquisa

É importante destacar que foi preservada a identidade de todos os alunos participantes, bem como a identificação da escola e dos demais participantes da pesquisa. Os alunos foram identificados apenas pelas iniciais do nome próprio e esse estudo com os alunos participantes somente teve início após a aprovação pelo CEP – SD e registro de aprovado na Plataforma Brasil.⁵⁰

O grupo foi constituído por 27 participantes compreendendo crianças, cuja faixa etária era de 8 a 10 anos, da sala de aula da turma do 4º ano do Ensino Fundamental I da

⁵⁰ Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR. Parecer CEP/SD-PB, nº 2092789 na data de 31/05/2017.

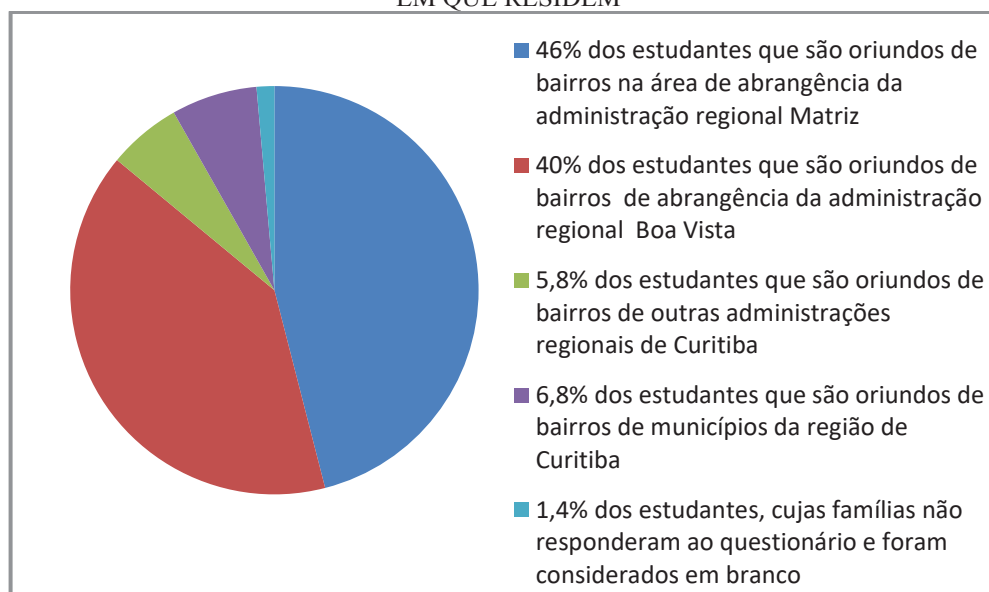
Escola Municipal, localizada em Curitiba-PR. Foi solicitada a autorização dos pais ou responsáveis por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Entretanto um total de 21 alunos, cujos pais assinaram o TCLE, participaram da pesquisa, os demais, 5 alunos, cujos pais não concordaram em assinar, não participaram da pesquisa, sendo retirados da sala de aula durante as práticas de ensino e aprendizagem e ficavam em uma sala anexa, tendo outra atividade com uma professora de apoio.

Esses procedimentos foram acordados entre a direção da escola e do setor pedagógico com a pesquisadora e a Professora Regente, em virtude de que houve filmagens, fotografias e entrevistas com os alunos participantes da pesquisa e para não comprometer os alunos que não participavam da pesquisa.

Conforme a PPC (Proposta Pedagógica Curricular) da escola em questão, no ano de 2012, a mesma passou a funcionar como Escola Municipal – Educação Infantil e Ensino Fundamental – com turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, nos períodos da manhã e tarde com 18 turmas no total, pertencentes ao Núcleo Regional da Educação da Matriz. Atualmente, a escola oferta à comunidade as modalidades de Educação Infantil no turno da tarde, Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano de manhã e à tarde e Educação de Jovens e Adultos – Fase I, no turno da noite. Em 30 de junho de 2015, foi inaugurada a Biblioteca, no piso térreo da escola, para que todos os estudantes a ela tivessem acesso.

No ano de 2014, a Escola passou a atender estudantes de um conjunto habitacional. O que levou a instituição a efetivar um trabalho de acolhimento, adaptação e superação das dificuldades de aprendizagem dos mesmos. A Prefeitura de Curitiba disponibiliza transporte escolar para esses estudantes. Destaca-se que, em decorrência das condições de moradia, a mobilidade dos estudantes ainda é acentuada, tendo em vista que ocorrem transferências de alunos de outras escolas para a Escola ou dessa para outras escolas, para atender também à demanda da oferta de vagas. Devido ao fato de a escola ter uma localização central, os alunos que moram em bairros relativamente próximos a ela correspondem a menos da metade do percentual total de matrículas, ou seja, dos 420 estudantes matriculados na escola, 46,19% residem em bairros próximos, os demais 53,81% residem em bairros mais distantes. Isso significa que para atingir os 100%, o total de vagas ofertadas por essa escola, buscou-se preenchê-las com alunos de localidades mais distantes. Esses percentuais podem ser exemplificados conforme Gráfico 1:

GRÁFICO 1 – ESTUDANTES MATRICULADOS NA ESCOLA DEMARCADOS PELOS BAIRROS EM QUE RESIDEM



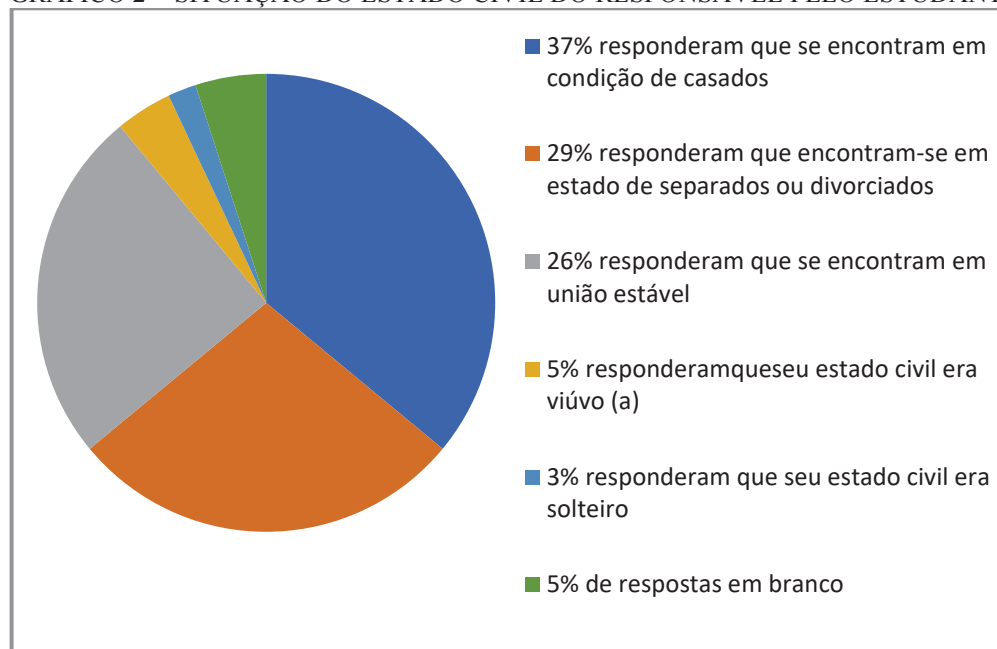
FONTE: A autora (2018).

Constata-se que, quanto ao local de moradia das famílias dos estudantes, aproximadamente metade residem em bairros localizados no entorno da Escola, que também está situada na área administrativa da Regional Matriz e a outra metade das famílias reside em bairros mais distantes da Escola, localizados na área administrativa da Regional Boa Vista.

A Escola recebe e atende os estudantes que residem no núcleo habitacional já citado, tendo em vista que no momento atual, as escolas existentes na região desse núcleo não suprem a demanda de alunos, que recentemente passaram a residir ali. Assim, ao serem relocadas recentemente, ainda passam por adequação as essas novas condições de moradia nesse novo Conjunto Habitacional (COHAB). Esse bairro está localizado na região limítrofe entre os municípios de Curitiba e Colombo e se encontra em fase de implantação de infraestrutura e serviços urbanos. Esse fato contribui para dificultar a participação dos pais nas reuniões realizadas na Escola, somando-se às dificuldades de deslocamento pelas precárias condições econômicas das famílias.

Ao analisar os 420 questionários relacionados à questão da situação de estado civil do responsável pelo estudante, constatou-se que desse total, 61% dos entrevistados se encontram na condição de casado ou em estado de união estável. Isso pode significar que em sua grande maioria as famílias são estruturadas, em comparação com 28% que se encontra em estado de separados ou divorciados. Os demais perfazem 6% de viúvos (as) e solteiro (as). Esses percentuais são apresentados no Gráfico 2:

GRÁFICO 2 – SITUAÇÃO DO ESTADO CIVIL DO RESPONSÁVEL PELO ESTUDANTE



FONTE: A autora (2018).

Outra característica de origem de moradia das famílias dos estudantes da Escola relacionava-se ao fato de terem como origem outros países, sendo que os maiores grupos são de chineses, peruanos, colombianos, argentinos e árabes.

3.2.2 Participantes da pesquisa

Como mencionado anteriormente, o grupo considerado foi constituído por 22 participantes, que obtiveram a autorização dos pais ou responsáveis para participar.

A organização da pesquisa foi feita de forma empírica por meio de:

- a) análise documental;
- b) observação da sala de aula;
- c) elaboração da sequência didática;
- d) implementação da Sequência Didática.

Planejou-se o recrutamento para a pesquisa dos alunos matriculados na Escola do 4º ano A, contando com o apoio da Professora Regente da turma. A proposta foi realizar práticas de ensino e aprendizagem envolvendo a leitura de imagens, por meio de 4 obras originais da temática *Bichos Urbanos*, em horários durante as práticas com os alunos, os quais foram pré-estabelecidos de modo a não interferir na rotina escolar dos mesmos, conforme explicitados no item 3.3 e mais detalhadamente no Apêndice 3.

Após a aprovação da pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa, a artista-professora-pesquisadora fez a apresentação sucinta do teor da pesquisa, convidando-os a participarem, esclarecendo a todos os alunos a não obrigatoriedade de participação, assim como foram explicados todos os procedimentos referentes ao teor do documento do TCLE e todos receberam esse documento para que os pais ou responsáveis pudessem assinar.

Do total de 27 alunos, apenas 5 não participaram da pesquisa e devolveram o TCLE em branco. Os demais entregaram o TCLE devidamente assinado pelos pais ou responsáveis. Todos os participantes concluíram todas as etapas das práticas de ensino e aprendizagem em Arte propostas na pesquisa, no início da pesquisa um aluno foi transferido, perfazendo um total de 21.

3.2.3 Critérios de inclusão e exclusão

Um dos fatores relevantes para a escolha da escola e da turma do Ensino Fundamental I da Escola, localizada em Curitiba-PR, para a presente pesquisa foi o fato de a pesquisadora trabalhar na biblioteca no período das 7h30 às 11h30. Todos os participantes da turma do 4º ano frequentavam a escola no mesmo horário de trabalho da artista-professora-pesquisadora.

O critério de inclusão da turma do 4º ano foi o fato de que os alunos se encontram em faixa etária e frequentam uma turma de escolaridade em que considerados alfabetizados⁵¹, portanto, reuniam condições de corresponder à aplicação da Sequência Didática planejada, já que nessa faixa etária o aluno pode vir a compreender com maior facilidade as práticas de leitura de imagens para esse estágio de apreciação e compreensão do objeto estético, salientando que a pesquisadora não é a Professora Regente da referida turma, mas obteve o apoio da Professora Regente.

⁵¹ Segundo o PNAIC (Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa), consideram-se alfabetizadas crianças até oito anos de idade. Este é um programa integrado cujo objetivo é a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais, brasileiras. Pacto Nacional no qual o Governo Federal, os estados e os municípios reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto 6.094/2007, especificamente no tocante ao inciso II do art. 2º - “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”. (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 21-24). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11268-gt-capitais-pnaic-apresentacao-21062012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: ago. 2018.

3.3 A ARTISTA-PROFESSORA-PESQUISADORA ENTRE A SEQUÊNCIA DIDÁTICA, AS TEORIAS E A LEITURA DAS OBRAS DE ARTE

Para realizar uma atividade de leitura de imagem na turma do 4º ano foram utilizadas as obras de Arte supracitadas (item 3.1), seguindo as orientações de ensino e aprendizagem em Arte. A proposta dessa atividade de leitura de imagens para a turma correspondeu às expectativas quanto a instigar o aluno, a partir da releitura, a criar uma nova produção artística, utilizando como referência os animais humanizados da temática *Bichos Urbanos*, tendo como suporte a abordagem construtivista de Housen (2011), que propicia a evolução da estrutura mental do aluno. Assim sendo, o seu aprendizado acontece quando o mesmo passa a elaborar novos significados e modelos sobre a obra de Arte.

Nesse contexto de ensino e aprendizagem, envolvendo pesquisa empírica, encontra-se a pesquisa de Housen (2011). Essa autora propicia a evolução da estrutura mental do aluno, por meio da abordagem construtivista de leitura de imagens e está em consonância com a Proposta ou Abordagem Triangular, de Barbosa (2014), pois em ambas as autoras é privilegiada uma abordagem a partir da leitura de imagens pautada na Educação Estética (educação do compreender a Arte). Barbosa (2014) situa a sua teoria na organização do trabalho pedagógico e propõe a leitura de imagens se aproximando dos estágios evolutivos de Housen (2011), pela relação com a Educação Artística (educação do fazer), ou seja, na produção conforme o estágio *Recreativo*, *Classificativo*, *Narrativo/Descritivo* e *Construtivo*.

De acordo com Barbosa (2014):

A produção de arte faz a criança pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais, mas somente a produção não é suficiente para a leitura e o julgamento de qualidade das imagens produzidas por artistas ou do mundo cotidiano que nos cerca. (BARBOSA, 2014, p. 35).

Portanto, para Barbosa (2014), a *Abordagem Triangular* devido ao seu caráter pedagógico e integrador é uma metodologia que pode ser aplicada a toda cultura visual, ou seja, na Abordagem Triangular tanto a obra de Arte, como as imagens do cotidiano podem ser objetos de investigação, já que apesar dos distanciamentos há aproximações, pois em ambas as abordagens o Ensino de Arte é entendido como conhecimento e não está somente direcionado para o desenvolvimento da criatividade do aluno, podendo vir a favorecer o aprendizado, por meio da Educação Estética relacionando sim o “ver”, mas também o “ler” e o refletir criticamente sobre a obra de Arte.

Para Housen (2011), a releitura de imagens da obra de Arte dá-se por meio da verbalização e do compartilhamento das experiências estéticas sobre uma mesma obra de

Arte, até que pela repetição e por novas repetições (ciclo de operações) atinjam-se respostas estéticas de leitura satisfatórias. Já em Barbosa (2014), a releitura de imagens faz-se pela produção (criação de uma nova imagem), em que o aluno não copia, mas constrói seus próprios significados estéticos, articulando-se em ambas as abordagens a experiência estética do mesmo. Portanto, de acordo com Housen (2011), a aprendizagem faz-se durante a apreciação estética e o desenvolvimento da experiência estética dá-se pela familiaridade com a Arte, para posterior verbalização e reflexão a partir da obra de Arte. A autora foca seu interesse na relação do observador inexperiente com a obra de Arte e parte de uma abordagem de Ensino de Arte da base para o topo, e não ao contrário, para identificar e compreender as próprias concepções estéticas e os significados concretos da obra de Arte pelo aluno.

Finalmente, ambas as autoras utilizaram o Museu como meio de mediação, Housen (2011) no final da década de 1970 no *Museum of Modern Art* (MoMA) e Barbosa (2014) na década de 1980 no Museu de Arte Contemporânea (MAC) da Universidade de São Paulo (USP), bem como as motivações para seus estudos partem da sua insatisfação em ver a dificuldade de entendimento e de fruição da Arte por todos.

As autoras contemplam a Educação Estética por promover a auto realização pelo desenvolvimento do potencial dos alunos por meio da abordagem reflexiva e crítica da leitura de imagens, a partir da apreciação estética, propiciando a aprendizagem por meio da construção do conhecimento estético.

As instruções metodológicas foram organizadas em Sequências Didáticas, tendo como fundamento teórico o contexto proposto no Quadro 2:

QUADRO 2 – MÉTODO DE LEITURA DE IMAGEM DE ABIGAIL HOUSEN

Estágios	Descrição
Descritivo/Narrativo/ Construtivo	Como a obra visual foi feita, sua composição, como o artista a produziu.
Classificativo	Quem é o artista que produziu a obra, em que ano e época a obra foi feita, quais os materiais e procedimentos utilizados na sua produção.
Interpretativo	Que sensações, ideias ou sentimentos a obra expressa.
Recriativo	Fazer artístico baseado na mesma obra visual observada.

FONTE: Adaptado de ARAÚJO; OLIVEIRA (2013).

As atividades na sala de aula sob a forma de encontros semanais (todas as segundas-feiras), das 9h20min às 11h10min, tiveram início em 31/07/2017 com a “Roda de Conversa” (a artista-professora-pesquisadora apresentou-se aos alunos e falou sobre a construção da sua obra artística, levando seus materiais de trabalhos, obras, esboços e

fotografias das obras), seguida dos demais Encontros (Primeiro ao Décimo Terceiro) conforme Apêndice 3 e organizados em Sequências Didáticas, as quais foram desenvolvidas em aulas práticas na sala de aula. Todos os Encontros tiveram a duração 100 min. Em 07/08/2017, iniciou-se a pesquisa empírica na sala de aula. Foram elaborados 2 Questionários A (início da pesquisa) e B (final da pesquisa), conforme Apêndice 1.

O Décimo Terceiro Encontro, não teve aula prática, pois as mesmas foram finalizadas no Décimo Segundo Encontro, serviu apenas para a organização dos detalhes da exposição e das datas, conforme solicitação dos participantes da pesquisa, quanto às suas necessidades individuais de disponibilidade de horários dos pais, responsáveis, parentes, assim sendo todos puderam participar do evento. A exposição de Arte dos alunos ocorreu nas dependências da escola.

Frisa-se que antes de iniciar a pesquisa foram planejados 6 Encontros de Sequências Didáticas. No entanto, devido ao fato de terem sido utilizadas 4 obras de Arte, sendo que as práticas didáticas para cada obra deveriam obedecer a Sequência Didática estabelecida, conforme Quadro 2 e Apêndice 3 e a elaboração dos objetos de Arte pelos alunos, a partir da leitura imagem. Então tornou-se necessário acrescentar os demais Encontros, para que se pudessem concluir os trabalhos de Ensino de Arte durante a pesquisa prática na sala de aula, alterando-se assim para um total de 13 Encontros.

Os materiais utilizados para as atividades das práticas artísticas foram: lápis grafite, borracha, apontador, lápis de cor, caneta hidrográfica, tinta guache, pincéis de diversos tamanhos sobre papel *Canson* A4 (todo o material para realização das práticas foi providenciado pela pesquisadora, sem nenhum custo para os participantes da pesquisa). Alguns processos artísticos (esboço e contorno das figuras) e os materiais para pintura utilizados pelos participantes da pesquisa tinham alguma relação com os materiais de uso da artista, como: lápis grafite, lápis de cor, apontador, borracha, pincéis de diversos tamanhos, papel *Canson* A4 e A3 (uso para esboço), o que os diferenciava era o uso da tela de tecido de algodão e as tintas para a pintura, pois a artista usa tinta acrílica e à óleo, enquanto que eles usaram a tinta guache, que foi escolhida para a pintura porque ela é muito utilizada na escola, principalmente nas aulas de Arte, por ser uma material acessível, ser solúvel em água, as cores miscíveis entre si, não é tóxica e pode ser aplicada sobre papel, porém os alunos usaram avental, pois podem manchar tecidos. Assim sendo, pressupondo que os alunos estão mais habituados a usá-la, optou-se por essa técnica nas práticas de pintura durante as Sequências Didáticas da pesquisa em sala de aula.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: OS *BICHOS URBANOS* A PARTIR DA VISÃO DAS CRIANÇAS

A metodologia da presente pesquisa estruturou-se a partir da metodologia de Housen (2011), por meio da elaboração de Sequências Didáticas aplicadas e organizadas conforme exposto, a partir da leitura de imagens de obras de Arte originais. Nessa abordagem se priorizou a reflexão e análise dos alunos por meio da apreciação estética, sendo articuladas as experiências estéticas e de trocas de saberes mútuos e a abordagem de práticas de ensino e aprendizagem relacionando as obras das Figuras 20, 21, 22 e 23 ao tema: Leitura de Imagem com a produção (releitura) dos participantes da pesquisa.

Como a pesquisa empírica foi organizada em Sequências Didáticas para abordar os processos de leitura de imagens na sala de aula, essas Sequências foram divididas em Encontros denominados “Lendo Imagem” e iniciaram com “Roda de Conversa”. Dessa forma, pretendeu-se organizar uma atividade diferente da rotina escolar. Para cumprir essa etapa, as carteiras e cadeiras foram organizadas de modo a formar uma “roda” ou um “círculo”, para propiciar uma conversa informal entre os participantes da pesquisa e a artista-professora-pesquisadora.

No decorrer da pesquisa empírica pelo método qualitativo descritivo, inspirada em Lüdke e André (1986) por envolver o contato direto da pesquisadora, que incluem os acontecimentos das realidades em sala de aula durante a pesquisa, depoimentos, observações dos comportamentos dos alunos, foram considerados os diferentes pontos de vista dos alunos. Priorizaram-se as análises da interpretação que eles fizeram a partir das obras e que foram sendo coletadas por meio da observação direta da situação estudada. A coleta de dados descritivos foi feita por meio do caderno de registros onde foram descritas as rotinas das práticas de ensino e aprendizagem, as situações da sala de aula e as observações atentas das interações dos participantes da pesquisa com a artista, com a obra de Arte e com a pesquisadora.

Por meio da observação das atitudes e dos comportamentos dos participantes da pesquisa, no contato direto com a artista e as obras, foi possível relacioná-los no decorrer das Sequências Didáticas a partir da leitura de imagens e dessa interação. Procurou-se averiguar qual a compreensão do aluno em relação ao objeto estético, bem como, se contato do aluno com a artista e suas obras contribuíram ou não para o desenvolvimento do conhecimento estético e do aprendizado em Arte, a partir da compreensão sobre as obras de Arte da temática *Bichos Urbanos* e da reflexão ainda sobre a questão da disciplina de Arte e da sua importância

como uma área de conhecimento e que não pode ser mais vista apenas como um repertório de atividades artísticas, mas constituída, sobretudo, a partir da Educação Estética.

Ao trazer então a Arte para os alunos na sala de aula, propiciando por meio da leitura de imagens enfatizando o “ver” e o “ler”, estabeleceu-se uma metodologia para o Ensino de Arte que utilizou a leitura das imagens autorais. Buscou-se assim, capacitá-los a “ler” criticamente as imagens, para ampliar a iconografia do olhar e da experiência estética, pois as imagens, que povoam o mundo, transformam-no em um universo icônico.

Tendo como território a pesquisa empírica, foram analisadas as ações didáticas de ensino e aprendizagem de leitura de imagens produzidas pelos alunos na sala de aula, a partir das suas produções, das suas entrevistas, das discussões e dos resultados dos Questionários A e B. Na sequência, analisar-se-á se houve ou não avanços significativos por meio de análise do diário de sala de aula, dos questionários e dos objetos estéticos produzidos por eles.

A professora Regente dessa turma acompanhou todo o processo da pesquisa, desde o início com “Roda de Conversa” até a organização da exposição dos trabalhos dos participantes da pesquisa. Ela teve uma participação efetiva nas filmagens, nas fotografias, na organização da sala de aula, com a indisciplina de alguns alunos no decorrer da pesquisa, algumas vezes, utilizando alguns contextos abordados na pesquisa na sala de aula para abordar os seus próprios conteúdos curriculares.

Buscou-se por meio desses relatos, trazer a descrição detalhada dos 13 Encontros de Sequências Didáticas, bem como do referencial teórico, articulando-o aos trechos referentes ao diário de sala de aula, de algumas transcrições, de algumas imagens pertinentes ao contexto de análise de dados, os quais foram destacados em *itálico*.

A abordagem de Educação Estética, propiciada pela educação por meio da compreensão e familiaridade com a Arte, buscou o desenvolvimento da leitura de imagens gradualmente, construindo o conhecimento estético a partir do contexto cultural do aluno, promovendo a interação e a familiaridade com a Arte trazida ao ambiente escolar, a partir do contato direto com a artista e as obras da própria artista-professora-pesquisadora.

4.1 RODA DE CONVERSA

Encontro realizado no dia 31/07/2017, com o tema “Conversa com a artista”. A Roda de Conversa foi o meio que se encontrou para iniciar a pesquisa de maneira diferenciada da rotina escolar, com o objetivo de descontrair a turma e de aproximar os alunos para uma conversa informal sobre as suas experiências com a Arte, dando a todos a oportunidade de falar. Esse 1º Encontro, teve como objetivo a apresentação da artista, a partir de uma conversa

sobre a Arte, sobre a artista e sua obra, sobre as experiências estéticas dos alunos conforme trecho a seguir:

Esse é o 1º Encontro da pesquisa leitura de imagens, sendo proposta aos alunos uma conversa entre a artista e os alunos e foram perguntadas algumas questões sobre: o que é um artista? Se eles conhecem, algum artista pessoalmente? Vocês já viram alguma vez materiais artísticos e se já conversaram com algum artista? Foram a Museus de Arte, exposições em Galerias de Arte? Quem tem alguma obra de arte original em casa e, se já viram uma? (Diário de sala de aula, 31/07/2017).

Foram mostrados os instrumentos de trabalhos como: palheta, tubos de tintas a óleo, variados tipos de pincéis, diluentes como óleo de linhaça, tubos de tintas acrílicas, cavalete, maleta para guardar e transportar materiais artísticos, lápis de cor, tela de tecido, papel *Canson* usado para fazer os esboços, todos esses materiais artísticos foram passados para todos os alunos, para que eles tivessem contato com os materiais de trabalho da artista.

Na sequência, a professora-artista-pesquisadora mostrou aos alunos um esboço e o trabalho final desenvolvido a partir desse esboço, para que os mesmos tivessem conhecimento das etapas do processo de criação e dos resultados finais obtidos (FIGURA 24).

FIGURA 24 – A ARTISTA MOSTRA AS DIFERENÇAS ENTRE O ESBOÇO DA OBRA FESTA JUNINA (2005) E A IMAGEM FINAL



FONTE: A autora (2017).

Nesse contexto, de contato com a artista, bem como dos seus materiais de trabalho e dos seus processos, perguntei se eles sabiam o que significava o esboço, nenhum deles respondeu afirmativamente, então expliquei o que era um esboço, usando os meus próprios. (Diário de sala de aula, 31/07/2017).

A pesquisa empírica, em alguns contextos, pôde propiciar alguns momentos de descontração. Assim sendo, quando os alunos viram o esboço da Figura 24, tiveram diferentes reações, conforme anotado do Diário de sala de aula, em 31/07/2017. A seguir alguns comentários dos mesmos:

Observando o comportamento dos alunos, foram percebidos que alguns acharam as figuras dos animais andando de moto engraçado, outros fizeram comentários sobre as roupas e tatuagens e perguntaram da onde foram tiradas aquelas ideias. Então, expliquei que retirei as ideias das imagens ou de filmes ou nas ruas, e que me inspirei em pessoas reais que vi andando de moto e vestidas daquela forma. (Diário de sala de aula, 31/07/2017).

FIGURA 25 – ESBOÇO TURMA DA HARLEY



Simone Koubik, 2005/Grafite s/ papel 28,5 x 30,5 cm
FONTE: A autora (2018).

FIGURA 26 – ESBOÇO DIA DA LIMPEZA



Simone Koubik, 2008/Grafite s/ papel 14,5 x 19 cm
(Caderno de artista)
FONTE: A autora (2018).

Desse modo, alguns dos participantes da pesquisa interagiram com os esboços, demonstrando interesse e repassando os desenhos, que foram observados com atenção. Porém, apesar do interesse, nenhum dos participantes sabia o que era um esboço.

FIGURA 27 – ESBOÇO DE UMA DONA DE CASA



Simone Koubik, s/data/Grafite s/ papel 14,5 x 14 cm
FONTE: A autora (2018).

Observei que o esboço da Figura 27 chamou a atenção de alguns dos participantes da pesquisa pelo fato de estar colorido, expliquei que muitas vezes o artista coloca cores para experimentar se aquela cor ficará boa ou não e para facilitar quando ele for pintar na tela. Alguns deles ficaram na dúvida se o bicho ali representado era uma cachorra ou uma urso. (Diário de sala de aula, 31/07/2017).

Analisando o critério de julgamento para se aproximar um pouco do entendimento que as crianças atribuem às imagens, tendo em vista que muitas vezes para a criança as imagens representam as coisas que existem no mundo e que a Arte serve para mostrá-las. Assim, o julgamento estético delas sobre uma obra de Arte é um importante instrumento para a construção do seu próprio conhecimento estético. De acordo com Rossi (2009, p. 71) “o julgamento estético não é algo separado das suas experiências cotidianas, pois são estas experiências que lhes proporcionam os critérios com os quais eles enfrentam os objetos no mundo”. Portanto, as imagens são criadas para representar as coisas do mundo e por meio delas é possível percorrer diferentes caminhos que podem nos levar a diferentes interpretações, as diversidades de informações visuais podem levar-nos a construir também muitos significados, dependendo do nosso repertório imaginativo, de acordo com Oliveira (2009), que vão desde imagens simbólicas às imagens que nos remetem ao mundo da magia e da fantasia.

Analisando a questão dos alunos ficarem na dúvida se o bicho que representa uma dona de casa é na verdade uma urso ou uma cachorra na Figura 27, no início a intenção foi apenas demonstrar um esboço colorido para que os alunos tivessem a oportunidade de interagir com as diferentes maneiras que a artista utiliza para criar um personagem, podendo o mesmo servir ou não para compor uma obra artística. Entretanto esta situação levantou uma questão sobre a qualidade da imagem e que talvez tenha contribuído para que alguns alunos não identificassem o bicho ali representado. No entanto, esta situação serviu também para demonstrar aos alunos que um artista não precisa se preocupar em alguns casos com a beleza ou com o acabamento de um desenho, principalmente quando se trata de um esboço, pois o mesmo pode não ficar bem feito, ou o artista não gostar do resultado ou ficar feio e não ser usado em um trabalho artístico final.

Na opinião de Rossi (2009, p. 42), os alunos com pouca experiência com a Arte interpretam e julgam uma imagem a partir das referências daquilo que é representado e que o artista apenas transfere para a sua obra tais características, ou seja, feiura, beleza, alegria, tristeza, riqueza, pobreza, entre outras e “revelam uma visão passiva do artista, enquanto que os familiarizados lhe concedem maior autonomia”.

Depois da apresentação da artista, bem como dos materiais artísticos e dos esboços, foram apresentadas as obras das Figuras 20 e 23 que os alunos apreciassem. Houve então o primeiro contato das crianças pela apreciação estética (FIGURA 28).

FIGURA 28 – PRIMEIRO CONTATO DOS ALUNOS COM AS OBRAS OFICINA E ÔNIBUS



FONTE: A autora (2017).

Conforme apresentadas na Figura 28 e no relato a seguir sobre a impressão da pesquisadora do primeiro contato dos alunos com as obras *Bichos Urbanos*:

Observando que eles estavam à vontade pelos comportamentos e as atitudes e pela maneira como conversavam entre si sobre as obras e que alguns comentaram sobre as cores e as diferenças entre as texturas das obras. Depois da interação dos alunos com as obras de Arte, foi possível verificar que a partir desse momento teve início a familiaridade deles com a Arte, mas de forma gradativa. (Diário de sala de aula, 31/07/2017).

De acordo com Housen (2011), o leitor inexperiente, faz uma leitura ingênua, levando em conta apenas seu conhecimento pessoal, depois usa de um conhecimento geral, para depois, interagir com o conhecimento estético adquirido pelo contato sistemático com a Arte. Dessa forma, o estágio *Recreativo* (fazer artístico baseado na mesma obra visual observada) da autora, relaciona-se com a leitura de imagens a partir também das entrevistas e da releitura da obra de arte de forma verbal, que se dá por meio de compartilhar as respostas das suas experiências estéticas sobre a obra de Arte de maneira sistemática até se obter as respostas estéticas de leitura satisfatórias. Assim sendo, o “leitor vai evoluindo através dos estágios”. (ROSSI, 2009, p. 23).

Nesse contexto do primeiro contato das crianças com as obras, buscou-se observar como professora-artista-pesquisadora, quais seriam as primeiras impressões dos alunos ao verem as obras das Figuras 20 e 23 sem intervenção prévia da pesquisadora, pois segundo Lampert (2016) o professor e artista que reflete sobre sua própria prática e se utiliza das suas experiências estéticas para propiciar a Educação Estética. Assim sendo, não interferir na elaboração dos significados, bem como das próprias interpretações que o aluno faz sobre a obra de Arte. (FIGURA 28).

Desse modo, como pesquisadora, observei somente as situações que se apresentaram nesse Primeiro Encontro, sem intervir, pois, de acordo com André e Lüdke (1986) o pesquisador deve considerar qualquer elemento que ocorre na situação estudada, pois servem posteriormente de base para obter dados de compreensão do problema estudado. (Diário de sala de aula, 31/07/2017).

Em seguida, foi pedido para que eles escolhessem uma das obras expostas para que respondessem as 5 perguntas pertinentes à leitura de imagens, conforme Apêndice 1 (Questionário A). Nesse contexto, não houve a intervenção da pesquisadora e não foi falado nada sobre a leitura de imagens, pois o interesse estava na interação dos alunos com o objeto estético de forma espontânea.

No entanto, observei que quando apresentei o Questionário A, explicando detalhadamente passo a passo as questões, alguns ficaram um pouco preocupados quanto à avaliação, então expliquei que não haveria avaliação por nota curricular de ensino da Arte, no entanto todos precisavam responder para que posteriormente essa resposta pudesse auxiliar-me nos resultados finais da pesquisa. Pelas respostas, eles demonstraram dificuldade. (Diário da sala de aula, 31/07/ 2017).

Ao encerrar o Primeiro Encontro denominado “Roda de Conversa”, os participantes da pesquisa foram informados que ao final da pesquisa seria organizada uma exposição de Arte na escola com suas obras. A notícia foi recebida com grande entusiasmo por eles.

4.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Os Questionários A e B com as (5) perguntas iguais:

- (1) O que você pensa sobre esta obra? Quais as sensações, ideias, sentimentos que desperta em você quando olha para ela?
- (2) Como você acha que ela foi feita? Quais os tipos materiais você acha que há nesta obra?
- (3) Você acha que esta obra é bonita ou feia? Você pode explicar o porquê da sua resposta?
- (4) Você pode descrever o que está acontecendo com os personagens, o que eles representam para você?
- (5) Quem é o artista que produziu a obra, em que ano e época a obra foi feita, quais as perguntas que você faria ao artista?

As perguntas dos Questionários A e B foram elaboradas relacionando a leitura de imagens a partir das obras das Figuras 20, 21, 22 e 23 da temática *Bichos Urbanos*. Nas análises foram articuladas as experiências estéticas e de trocas de saberes mútuos, priorizando as análises interpretativas dos alunos. A abordagem de práticas de ensino e aprendizagem sob a forma de Sequências Didáticas relacionou o tema proposto: Leitura de Imagem com a produção (releitura) do objeto estético, inspirada nos estágios evolutivos de Housen (2011): *Narrativo, Classificativo, Interpretativo e Recreativo*, pois observadores inexperientes “são contadores de histórias” e usam de sentidos e associações próprias para contá-las, por meio da sua produção artística. (HOUSEN, 2011, p. 153). Assim sendo, segundo Rossi (2009), as crianças nos anos iniciais com pouca familiaridade com a Arte, aproximam-se da interpretação narrativa mais fantasiosa, podendo utilizar a imagem como um símbolo que representa coisas próprias da sua imaginação, conforme a autora explica a seguir:

Em Housen, a narrativa e a menção a eventos acontecidos são características do estágio I (narrativo). O leitor considera significativamente a sua própria memória de acontecimentos pessoais, relacionando aspectos do seu passado com detalhes fortuitamente vistos no trabalho de arte. Esses se transformam em um ponto de partida de uma história, que pode se afastar daquilo que objetivamente está na imagem. (ROSSI, 2009, p. 57).

Desse modo, todos os procedimentos realizados na sala de aula que correspondiam aos Questionários A e B, bem como as entrevistas, as discussões, as leituras verbal, escrita e as releituras do objeto estético serviram para a análise de dados, os quais foram diretamente relacionados com a familiaridade do aluno com o objeto estético. A partir desse contexto, foi observado como o aluno constrói o seu pensamento reflexivo a partir dessa abordagem metodológica, bem como foram analisadas a sua capacidade interpretativa e sua compreensão da Arte.

A partir dessas análises, verificou-se se houve ou não alguma mudança de compreensão estética do aluno, após o processo de leitura de imagem proposta nos 13 Encontros das Sequências Didáticas na sala de aula. Apresenta-se a seguir as análises dos dados dos trechos dos Questionários A e B (31/07/2017, antes da abordagem metodológica de leitura de imagens e 24/10/2017, depois da abordagem metodológica de leitura de imagens).

Analisando os resultados das respostas dos 21 participantes da pesquisa, constatou-se que as idades dos alunos compreendem as seguintes faixas etárias: (3 alunas com 10 anos), (9 alunas com 9 anos), (6 alunas com 8 anos), (1 aluno como 9 anos) e (2 alunos com 8 anos), o aluno (D - 9 anos) não respondeu as perguntas (4) e (5), referentes ao Questionário B e a aluna (R - 8 anos) não respondeu a pergunta (5) do Questionário B.

Observando as respostas de todos os participantes da pesquisa, verificou-se que a maioria respondeu o total das 5 perguntas referentes aos Questionários A e B, porém nem todos os alunos responderam relacionando com a obra da Figura 20, mas com as obras das Figuras 21, 22 e 23 utilizadas no contexto de leitura de imagens. As análises das respostas dos alunos ao Questionário A e B foram demonstradas por meio do Gráfico 3, relacionando a resposta *esboço* por ser uma importante etapa de construção de uma obra e de ser palavra abordada durante as Sequências Didáticas. Já as imagens dos trechos, relacionam-se à média geral das 5 respostas dos 21 alunos (participantes da pesquisa).

A leitura da obra aconteceu a partir do contato dos alunos com a obra exposta na sala de aula, pois foram narradas as coisas mais específicas que compreendem a construção de uma obra de Arte. O critério de escolha para análise das respostas percorreu um caminho pelas aproximações e distanciamentos da compreensão estética de todos os alunos, a partir da

análise geral de todas as respostas, foram selecionadas algumas que representam a média geral das respostas que foram analisadas pela pesquisadora.

Desse modo, sob os mesmos critérios de análise das respostas do Questionário A pergunta (1), das alunas (I- 10 anos), (N.G-10 anos) e (M-10 anos) verificam-se todas responderam usando as palavras: alegre, feliz e curiosidade. Já no Questionário B, pergunta (1), todas responderam novamente usando as palavras: alegre, feliz e colorida, sendo que a aluna (N.G) acrescentou a palavra: bonita e (M) a palavra: emocionada. Verificou-se, que tanto as respostas das alunas (I), (N.G) e (M), bem como da aluna (A. J.) procuram representar ideias, sensações e sentimentos. Portanto, de modo geral, isso aconteceu com as respostas dos demais alunos das faixas etárias de 8 a 9 anos, que articularam em sua maioria na resposta (1) dos Questionários A e B respostas semelhantes, pois também relacionaram as palavras: bonita, alegre, e feliz, associando-as com a ideia de uma sensação que a imagem provocou neles. Segundo Housen (2011, p. 153), o aluno faz associações emocionais com a imagem e “seus juízos baseiam-se no que o observador sabe e gosta”.

A respeito da resposta dos Questionários A relativa à pergunta (2) (Como você acha que ela foi feita? Quais os tipos materiais você acha que têm nesta obra?).

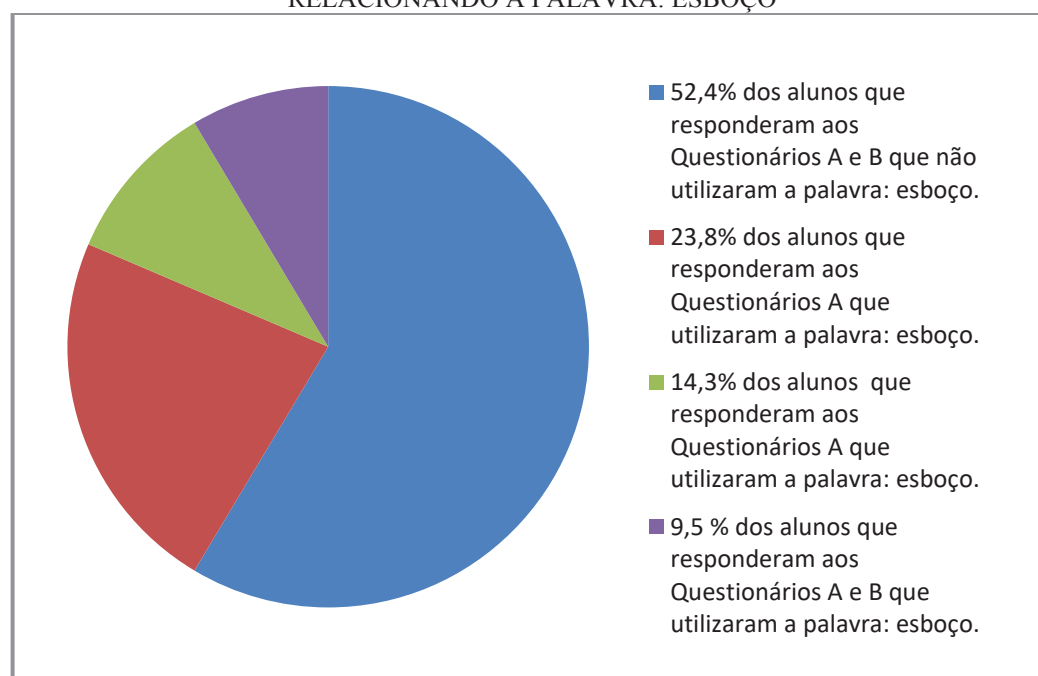
Foi por meio da “Roda de Conversa” que foi possível o contato dos alunos com a artista e com os seus materiais, bem como alguns dos seus processos artísticos. Dessa forma, foram apresentados a eles alguns esboços, pois essa é uma etapa importante de construção de uma obra e que foi amplamente verbalizada e utilizada pela artista-professora-pesquisadora durante as Sequências Didáticas. Portanto, eles acabaram por familiarizar-se tanto com a palavra esboço como em praticá-lo no decorrer do ensino e aprendizagem durante a pesquisa na sala de aula.

Assim sendo, apresentam-se as análises das respostas dos alunos dos Questionários A e B relativas à pergunta (2), demonstrando que a grande maioria utilizou as palavras: tinta, pincel, lápis, com exceção da aluna (H) que respondeu no Questionário A pergunta (2): ônibus /os cem/oficina /salão de beleza, porém ela no Questionário B, respondeu a pergunta (2), com as palavras: tinta, lápis, tela e esboço. Dessa forma, analisando a segunda resposta dos alunos, constatou-se que eles articularam o estágio *Classificativo*, pois elaboraram suas respostas de forma adequada, principalmente nas suas respostas da pergunta (2), demonstrando que houve um melhor entendimento ao contexto da leitura de imagens.

Assim sendo, conforme a análise dos resultados dos Questionários A e B, perguntas 2, sobre a palavra esboço, verificou-se que 47,6% dos alunos fizeram uso da palavra: esboço, demonstrando que houve um entendimento deles dos conteúdos abordados no contexto da leitura de imagens, conforme o Gráfico 3 seguir:

- Relação de alunos Questionários A e B que utilizaram a palavra: esboço, (V- 8 anos) e (J.C- 9 anos).
- Relação de alunos Questionários A e B que não utilizaram a palavra: esboço, (S- 9 anos); (I- 9 anos); (D- 9 anos); (R- 8 anos); (A.J- 8 anos); (F- 8 anos); (B- 9 anos); (J.L- 9 anos); (M.E- 9 anos); (M- 10 anos) e (B.J- 9 anos).
- Relação de alunos Questionários A que utilizaram a palavra: esboço, (G- 8 anos); (L- 9 anos); (I- 10 anos)
- Relação de alunos Questionários A que utilizaram a palavra: esboço, (G.C- 9 anos); (V.S- 9 anos); (N- 9 anos); (N.G- 10 anos) e (H- 8 anos).

GRÁFICO 3 – RELAÇÃO DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS AOS QUESTIONÁRIOS A E B RELACIONANDO A PALAVRA: ESBOÇO



FONTE: A autora (2018).

De acordo com Housen (2009), ao verbalizar e compartilhar os conteúdos sobre uma mesma obra de Arte, que pode se dar pela repetição sistemática até que as respostas estéticas de leitura demonstrem o entendimento dos alunos daquele determinado conteúdo. Este fato comprova-se em alguns relatos nos trechos das respostas de alguns alunos, mas se acentuando mais nas respostas à pergunta do Questionário A e B, pergunta (2), conforme os trechos abaixo das respostas de alguns alunos, observando que eles relacionaram muito bem os materiais artísticos abordados na apresentação da artista em “Roda de Conversa”, inclusive usando logo no Questionário A, a palavra: esboço, que posteriormente seria constantemente abordada no decorrer das Sequências Didáticas, conforme os trechos a seguir:

Trechos dos Questionários A e B relativos às perguntas (1), pela análise *Narrativa e Interpretativa*, a seguir:

- a) Aluna (A.J- 8 anos), resposta ao Questionário A e B:

1) O que você pensa sobre esta obra? Quais as sensações, ideias, sentimentos que desperta em você quando olha para ela?

*o Guepária riu idio de FAZER A
MÉSMO OBRA MAS QUE SE PASSA
EM UM ZOOLOGICO*

Analisando as respostas ao Questionário A da aluna (A.J), observa-se que a sua primeira resposta está um pouco confusa, porque não se sabe qual obra ela descreve, apenas relata seus sentimentos e algumas ideias quanto a fazer uma obra também. No entanto, na segunda resposta ao Questionário B, ela articula uma leitura mais elaborada, demonstrando que interpretou a obra segundo suas experiências vivenciadas, pois parece ser de algum lugar que já esteve e assim relata as coisas que vê na obra, e que talvez a fazem lembrar-se de algo ou de sentir boas sensações. Entretanto percebe-se que ela não está falando das Figuras 20 ou 23, mas sim da Figura 21, que não estava exposta no momento. Desse modo, foi possível verificar que ela relacionou a sua leitura às sensações boas ou ruins que uma imagem pode trazer ao observador. Segundo, Rossi (2009), é característica própria do estágio I (narrativo) quando que a criança considera em sua leitura fatos acontecidos da sua própria memória e os relaciona com as situações pessoais vistas na obra de Arte. Essas características podem se transformar em um ponto de partida de uma história, e se afastar daquilo que objetivamente está na imagem. Assim sendo, de acordo com Santaella (2012, p. 19-12) “embora as imagens apresentem figuras reconhecíveis, essas figuras têm por função representar significados que vão além daquilo que os olhos veem. O simbolismo adiciona camadas de significados que estão por trás das imagens.”

1) O que você pensa sobre esta obra? Quais as sensações, ideias, sentimentos que desperta em você quando olha para ela?

*sendo minha casa velha despertam uma
CURIOSIDADE DE SABER QUEM FEZ E DE QUE ANO E.
OLHANDO PARA AQUELA IMAGEM «QUEM» ME
DEIXA FELIZ POIS ME LEMBRA QUANDO ESTAVA
NO SERTÃO. NO INTERIOR DA AMAZONIA.*

Assim, pode ser que aluna ao descrever a Figura 21, procurou construir uma realidade própria a partir das memórias que fez da leitura daquela obra. Portanto, ela articulou em sua segunda resposta tanto o estágio *Classificativo*, pois seu relato indica que ela teve curiosidade em saber quem fez e em que ano foi feita a obra, bem como articulou também o estágio *Narrativo*, pois usou associações pessoais, narrando sua história de vida ao descrever que se sente feliz por lembrar quando estava no sertão no interior da Amazônia.

Sobre essa questão, na opinião de Rossi (2009, p. 41), nessa faixa etária (8 anos) “os alunos não demonstram consciência de que aquilo que descrevem não é a realidade, mas a sua interpretação dela, carregada de conceitos e preconceitos apreendidos nas suas interações sociais.”

- b) Trechos dos Questionários A e B relativos às perguntas (2), de análise *Classificativa*, do aluno (G- 8 anos):

2) Como você acha que ela foi feita? Quais os tipos materiais você acha que têm nesta obra?

TINTAS E LAPIS, TINTAS OLEO, TINTAS ACRÍLICAS, L ESBOÇO, ASSINATURA

2) Como você acha que ela foi feita? Quais os tipos materiais você acha que têm nesta obra?

tinta água, tinta óleo, tinta acrílica!!!

Trechos dos Questionários A e B relativos às perguntas (2):

- c) Aluna (L- 9 anos):

2) Como você acha que ela foi feita? Quais os tipos materiais você acha que têm nesta obra?

tela, tinta, pincel, lapis.

2) Como você acha que ela foi feita? Quais os tipos materiais você acha que têm nesta obra?

tinta, lapis de escrever, a quadra para pintar... papel para fazer esboço, lapis de cor... etc...

Portanto, foi constatado que os exemplos encontrados nas respostas tanto do aluno (G) como da aluna (L) responderam de forma objetiva, pois eles classificaram corretamente os

tipos de materiais artísticos usados em uma obra de Arte. Dessa forma, os alunos corresponderam às expectativas do ensino e aprendizagem no contexto da leitura de imagens abordado no decorrer das Sequências Didáticas.

Na sequência, a partir da análise *Interpretativa* das respostas relacionada do Questionário A e B à pergunta (3).

Trechos de exemplos de respostas de alguns alunos de correspondem à média geral do total de respostas a seguir:

d) Aluna (G.C- 9 anos):

3) Você acha que esta obra é bonita ou feia? Você pode explicar o porquê da sua resposta?

Eu acho que é muito
engrassado.

3) Você acha que esta obra é bonita ou feia? Você pode explicar o porquê da sua resposta?

bonita. porque ela foi feita com
carinho.

e) Aluna (A.J- 8 anos):

3) Você acha que esta obra é bonita ou feia? Você pode explicar o porquê da sua resposta?

Eu acho bonita e muito
engrassada.

3) Você acha que esta obra é bonita ou feia? Você pode explicar o porquê da sua resposta?

Bonita, estas obras inspiram a
educação com a arte e a
cultura com tudo. ✱

f) Aluna (V- 8 anos):

3) Você acha que esta obra é bonita ou feia? Você pode explicar o porquê da sua resposta?

sim. da imagino a obra

3) Você acha que esta obra é bonita ou feia? Você pode explicar o porquê da sua resposta?

Bonita, porque o ator pensou na vida real como: oficina, com onibus e salão de beleza

g) Aluno (D- 9 anos):

3) Você acha que esta obra é bonita ou feia? Você pode explicar o porquê da sua resposta?

Bonita, porque os detalhes sensíveis, tintas muito boas e etc.

3) Você acha que esta obra é bonita ou feia? Você pode explicar o porquê da sua resposta?

Bonita porque, a pintora teve muito cuidado e atenção, isso é bom.

h) Aluna (S- 9 anos):

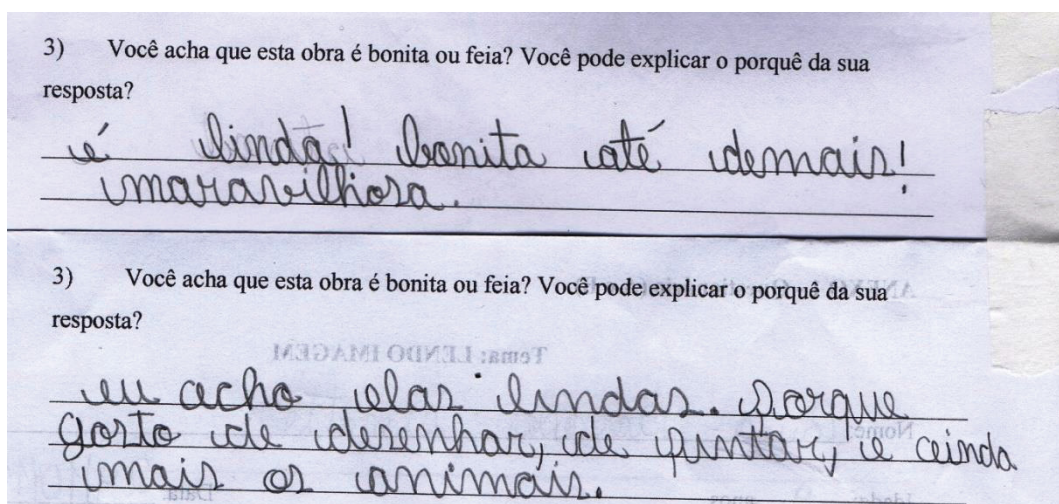
3) Você acha que esta obra é bonita ou feia? Você pode explicar o porquê da sua resposta?

Esta obra é maravilhosa, ela tem as texturas de luz e sombra perfeita e tinta.

3) Você acha que esta obra é bonita ou feia? Você pode explicar o porquê da sua resposta?

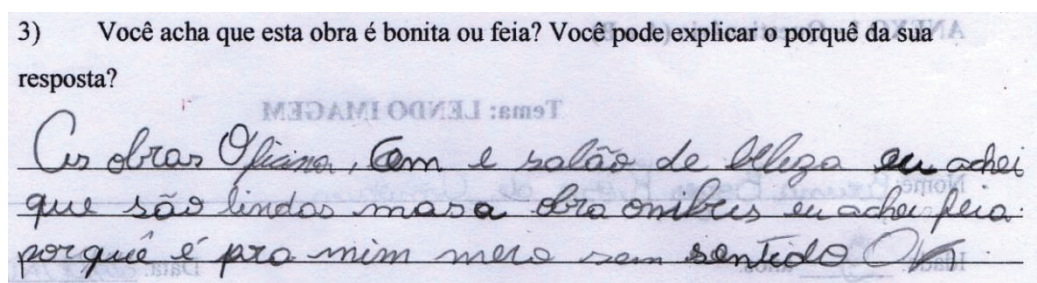
Eu acho o salão de beleza lindo, porque ele é mais colorido e da alegria.

i) Aluna (L- 9 anos):



De acordo com as demais respostas sobre a pergunta (3), observou-se que tanto no Questionário A, como no B, os alunos demonstraram que acharam a obra bonita e a elogiaram. Entretanto, há uma exceção, conforme a resposta da aluna (B) que faltou no dia 31/07/17, respondendo somente o Questionário A, conforme pode ser visto na sua resposta a seguir:

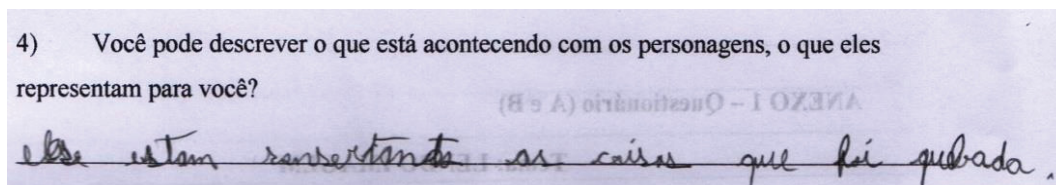
j) Aluna (B- 9 anos):



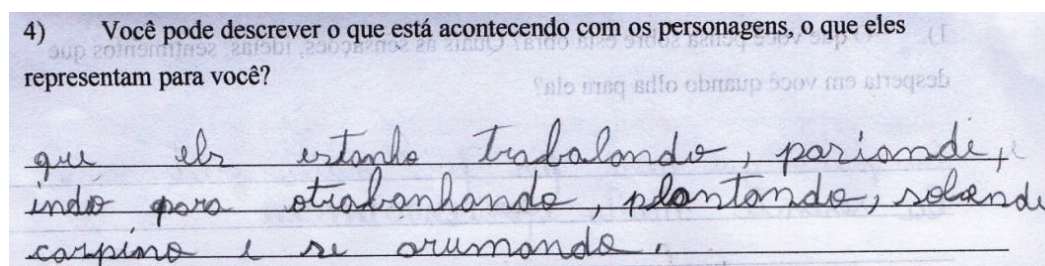
Analisando a resposta da aluna (B) sobre a questão de ela ter achado as obras das Figuras 20, 21 e 22: lindas e obra da Figura 23: feia, pois segundo (B) a mesma não faz nenhum sentido. Sobre essa questão de os alunos acharem a obra feia, bonita ou engraçada, entre outras. Neste contexto de leitura, podem servir para demonstrar o processo de análise que envolve tanto a interpretação como os significados dados às obras de Arte, pois de acordo com a opinião de Rossi (2009, p. 35), as leituras dos alunos “constituem um rico universo a ser explorado. No entanto, as ideias mais significativas e frequentes devem ser as priorizadas, pois demonstram a natureza do processo da compreensão estética, no nosso contexto.” Assim sendo, o julgamento deve ser considerado como parte importante da interpretação, pois pode demonstrar o desenvolvimento da compreensão estética dos alunos.

Trechos de exemplos de respostas de alguns alunos que correspondem à média geral do total de respostas aos Questionários A e B relativos às perguntas (4), de análise *Interpretativa*, a seguir:

k) Aluna (J- 9 anos):

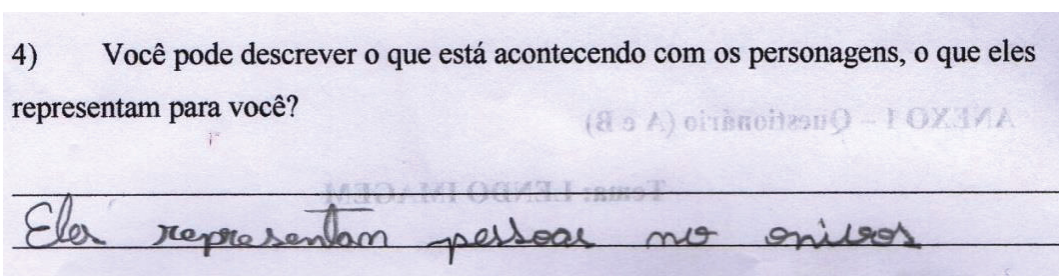


Analisando os trechos das respostas da aluna (J), observou-se que na primeira resposta, ela tem dificuldade para a formular, pois ela faz a sua leitura da imagem relacionando a obra da Figura 20, descrevendo uma situação que está vendo na obra e parece fazer associações com os objetos representados na obra ao os interpretar como coisas quebradas e consertadas no contexto de uma oficina.

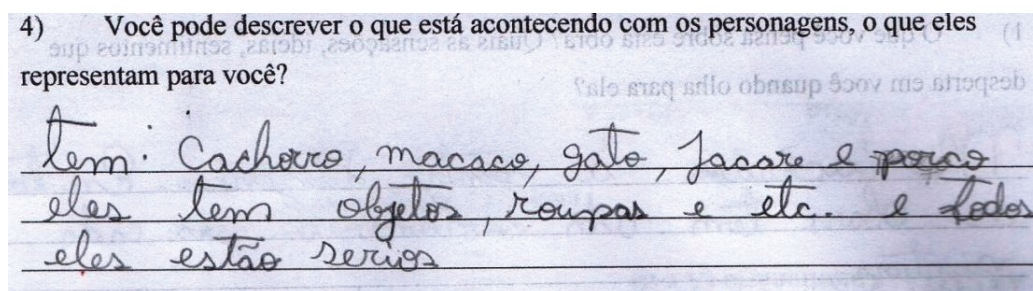


Já para responder ao Questionário B, agora ela relaciona as obras das Figuras 20, 21, 22 e 23, utilizadas no decorrer das Sequências Didáticas, mas não especifica e, sim, generaliza as ações dos personagens. Ela não faz associações com os objetos contidos nas obras, apenas os relaciona com as ações. Dessa forma, a sua resposta aproxima-se dos títulos que representam as obras das Figuras 20, 21, 22 e 23. Desse modo, analisando ambas as resposta da aluna (J), evidenciou-se que a relação de leitura está mais elaborada na resposta do Questionário B, sendo possível entender do que tratam as obras. Assim sendo, (J) demonstrou articular o estágio *Interpretativo* de Housen (2011).

1) Aluna (V- 8 anos):



Analisando o Questionário A da pergunta (4) e a resposta da aluna (V), verifica-se que ela a generaliza, e não usa a palavra os animais e sim pessoas em um ônibus. No entanto, é interessante observar, que na segunda resposta relativa ao Questionário B, descreve alguns bichos, objetos, roupas e enfatiza que todos estão sérios, fazendo a leitura bem mais elaborada do que na sua primeira resposta, conforme trecho a seguir:



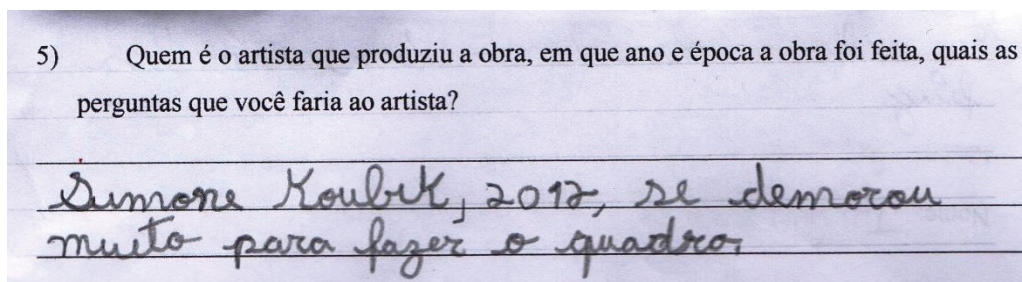
Observou-se, analisando as respostas do Questionário B, relativas à pergunta (4) que a maioria dos alunos ao responderem essa pergunta fizeram associações semelhantes a das alunas (J) e (V), pois não relacionaram somente uma obra, conforme foi solicitado, mas as obras das Figuras 20, 21, 22 e 23 expostas na sala de aula no contexto da leitura de imagens.

Foi possível analisar pelo método *Interpretativo* de Housen (2011), que houve o desenvolvimento da percepção estética, relacionada às ideias, às sensações e aos sentimentos demonstrados nesses 3 casos apresentados que representam de modo geral, as respostas da maioria dos alunos do Questionários A.

No entanto, parece que nos Questionários B, alguns alunos fizeram como a aluna (A.J), um relato da leitura de imagem daquilo que foi memorizado e não tanto uma leitura do que estavam vendo. De acordo com Rossi (2009) quando o aluno lê uma imagem, ele pode não saber de fato o que está interpretando e mesmo assim fazer perguntas à imagem. Assim sendo, parece que o aluno ao fazer a sua leitura da imagem, pode também fazer associações próprias para ter uma resposta estética da análise do objeto que vê ou viu e guardou na memória.

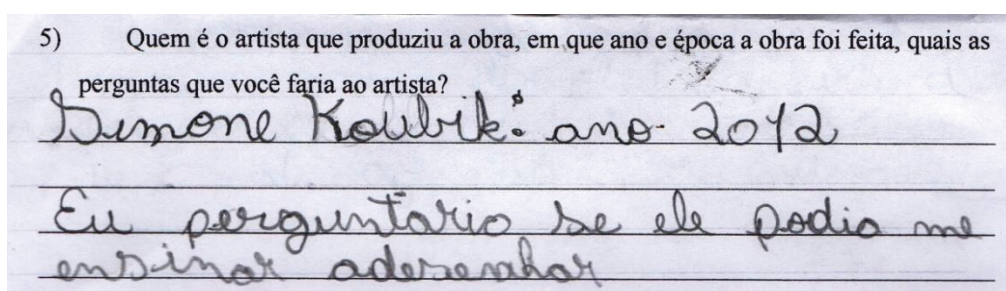
Trechos de exemplos de respostas de alguns alunos de correspondem a uma média geral do total de respostas aos Questionários A e B relativos às perguntas (5), de análise *Classificativa*, a seguir:

m) Aluna (J.L- 8 anos):



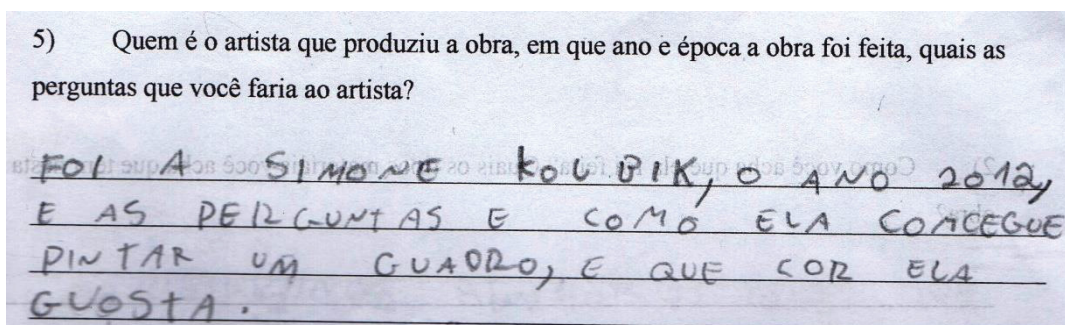
A partir da análise das respostas do aluno (F) há uma correspondência em ambos os casos exatamente com o que foi perguntado, relacionando o estágio *Construtivo* de Housen (2011).

n) Aluno (F- 8 anos):



Em relação a sua resposta sobre a pergunta que ele faz a artista, é interessante o fato de perguntar se ela poderia ensiná-lo a desenhar, por que (F), conforme se observou durante a pesquisa, bem como nas entrevistas e pelo seu comportamento na sala de aula, gostar de desenhar, o que vem de encontro na sua resposta ao Questionário B.

o) Aluna (N.G- 9 anos):



Observou-se que todos os participantes da pesquisa corresponderam às expectativas da pesquisa quanto às respostas deles ao Questionário A e B relativas à questão (5), sendo que a maioria respondeu com o nome e sobrenome da artista corretamente e fizeram algumas perguntas à artista e alguns a elogiaram. Desse modo, a partir dessas respostas foi possível investigar por meio desses dados, que houve um desenvolvimento da compreensão estética dos participantes da pesquisa sobre obra de Arte, articulando o estágio *Classificativo* de Housen (2011).

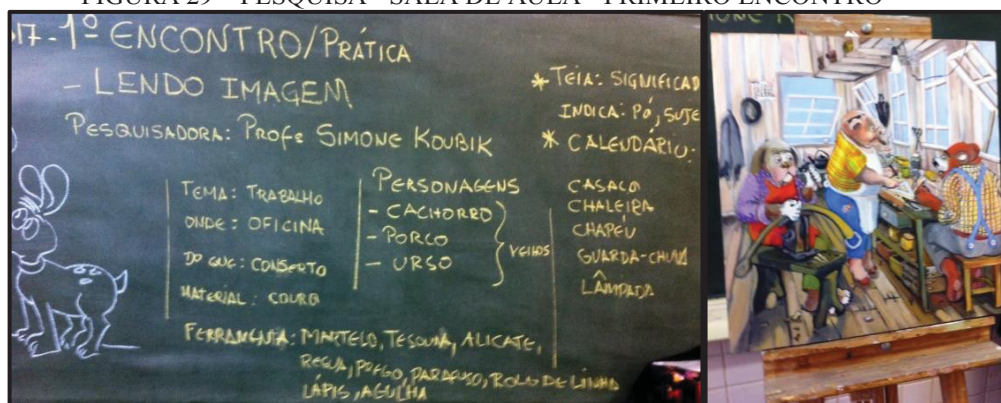
Dessa forma, a partir das análises dos dados obtidos das respostas dos 21 alunos (participantes da pesquisa) ao Questionários A e B, verificou-se que a maioria correspondeu às expectativas da pesquisa pelos resultados das suas respostas das (5) perguntas contidas nos Questionários A e B. Assim sendo, os alunos demonstraram articular os estágios evolutivos de Housen (2011) a partir da abordagem metodológica de leitura das obras das Figuras 20, 21, 22 e 23 apresentadas no decorrer das Sequências Didáticas.

Assim sendo, perfazendo a proposta de Educação da compreensão da Arte pela Educação Estética apoiada nas teorias de Housen (2011) e de Rossi (2009), por meio da leitura de imagens da temática *Bichos Urbanos*. Buscou-se compreender como acontece o desenvolvimento da Educação Estética a partir das respostas dos participantes das pesquisas, como interpretam e quais significações conferem à obra de Arte. Portanto, buscou-se a partir do contato dos alunos com a artista, bem como com as suas obras aprender com eles para depois os ensiná-los, sendo este o objetivo da pesquisa.

4.3 PRIMEIRO ENCONTRO

No Primeiro Encontro, foram abordados os elementos visuais que compõem a obra, falou-se sobre a perspectiva, cores, linhas, texturas e entre outros. (FIGURA 29).

FIGURA 29 – PESQUISA - SALA DE AULA - PRIMEIRO ENCONTRO



FONTE: A autora (2017).

Segundo Housen (2011, p. 149), a abordagem construtivista relaciona as construções estéticas do aluno a partir das próprias experiências estéticas e do contato constante com a Arte, dando a condição para que ele leia e reflita sobre a obra de Arte. São os novos modos de ver e compreender e interpretar a Arte que envolvem uma “sequência evolutiva de estruturas mentais, para compreender a arte.”

Pesquisadora: Perguntei se eles já tinham analisado uma obra dessa forma e, todos os alunos responderam que, “não”. Depois foram analisadas as cores: suave/forte qual a cor predominante, se era a cor amarela ou não, a característica temporal manhã/tarde/noite e quais as diferenças de uma imagem fotográfica e de uma obra de Arte original no sentido da possibilidade de verificar a sua textura e a sua dimensão e, que uma foto e uma tela pintada. (Diário de sala de aula, 07/08/2017).

Conforme especificado no Quadro 2 – quanto ao método de leitura de imagens de Housen (2011) – foi elaborada essa primeira abordagem de leitura de imagens da obra da Figura 20, buscou-se articular os 2 estágios o *Descritivo/Narrativo/ Construtivo* – como a obra foi feita, sua composição, como o artista a produziu e o *Classificativo* – o artista, o ano e os materiais utilizados na produção da obra.

Com a participação de toda a turma, a obra foi “lida” e foram identificados vários elementos constitutivos que representam uma oficina como o local, os materiais e ferramentas que os bichos usam – os alunos identificaram também os elementos simbólicos, e que foram sendo elencados na lousa à medida que os alunos relatavam como: teia, calendário, tipo de personalidade, tipo de personagens, idade, vestimenta, comportamento e elementos do cenário da obra, esses itens também foram identificados pelos alunos. (Diário da sala de aula, 07/08/2017).

Essa questão de dividir a imagem em partes é um modo de desconstruir e reconstruir uma imagem. Assim, a pesquisadora convidou-os a “desconstruir” e a “reconstruir” aquilo que eles “viam” e que depois “liam” das obras apresentadas, como as partes de um quebra-cabeça, que mesmo espalhadas têm o seu lugar certo, basta só unir as partes que aparece o todo.

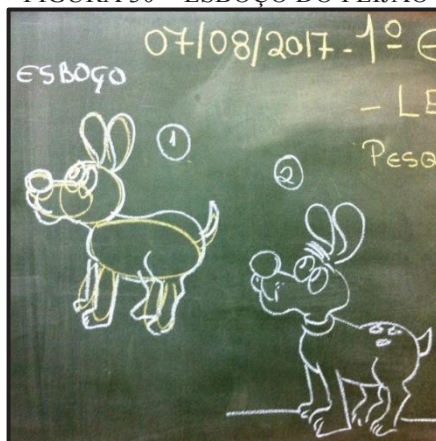
Essa desconstrução da obra de Arte de que fala Santaella (2012), pode propiciar ao aluno construir o sentido das coisas, partindo de um olhar desatento aos detalhes, para um olhar atento ao se deparar com uma obra de Arte. Nesse sentido foi realizada a seguinte explicação pela artista-professora-pesquisadora:

Pesquisadora: A primeira coisa que vocês devem fazer diante de uma obra de Arte, é o que todo mundo faz, ou seja, observar, como se nós estivéssemos olhando no espelho, quando nós levantamos de manhã e nos vemos no espelho, olhamos o nosso rosto, a gente observa o que está acontecendo com o nosso rosto, e o que a gente vê? Será que a gente vê tudo do rosto de uma vez só, ou temos que observar primeiro, olhar melhor, assim acontece com uma obra de Arte, é a mesma coisa, nesse

primeiro contato que vocês estão tendo com a obra de Arte, vocês vão começar a entender a estrutura do trabalho, por que nesse trabalho existem vários elementos que compõem a obra. (Diário de sala de aula, 07/08/2017, transcrição – vídeo 018 – MOV, 10h18min).

Depois foi utilizada a obra Figura 20 para falar sobre os seus elementos visuais. Foi perguntado aos alunos sobre as linhas verticais/horizontais e quais prevaleciam na obra, foram expostos exemplos na lousa de como foi construída a obra, foi iniciada a explicação da construção do esboço, utilizando-se para isso o personagem *Feijão* (FIGURA 30).

FIGURA 30 – ESBOÇO DO FEIJÃO



FONTE: A autora (2017).

Trecho da transcrição relacionando o desenho explicativo da construção de um esboço do personagem *Feijão* na lousa para ensinar os alunos a construírem o seu próprio esboço. (Diário de sala de aula, 07/08/2017, transcrição, vídeo 018):

Pesquisadora: Por exemplo, eu quero fazer um desenho de um cachorrinho, eu sei que o cachorrinho tem essa forma, eu estou utilizando as formas geométricas para construção do esboço do cachorrinho, mas o que eu vou fazer são figuras geométricas.

Pesquisadora: Demonstrei a partir do triângulo, do círculo, os formatos das orelhas, eu faço desse formato geométrico, faço a cabeça, as das patas, daí eu faço o desenho, finalizando o personagem *Feijão*.

Participantes da pesquisa: Você é mágica!

Pesquisadora: Esse é o esboço do meu cachorrinho *Feijão*, este é o esboço um e este é o esboço dois.

Pesquisadora: As crianças ficaram admiradas de ver que de uma figura geométrica saiu um personagem de um cachorrinho.

Pesquisadora: Isso é uma ideia geométrica para construção de um cachorrinho, e para a gente fazer um desenho, vocês acham que é fácil é difícil?

Participantes da pesquisa: Difícil.

Pesquisadora: E a partir de um esboço fica mais fácil ou mais difícil?

Participantes da pesquisa: Fica mais fácil.

Pesquisadora: Nesse contexto da aula, a leitura de imagens procurou ensinar as crianças a desenharem, a partir das figuras geométricas para construírem um esboço.

O personagem do cachorrinho *Feijão* foi criado em 2008 e utilizado em alguns contextos para ilustrar alguns conteúdos nas aulas de Arte. Foram os próprios alunos que

escolheram esse nome para ele, porque esse cachorrinho tem 3 pintas em forma de feijão. Portanto, nesse contexto, ele foi utilizado devido ao fato de que é um personagem simples de ser construído para explicar a construção baseada em figuras geométricas básicas (círculo, retângulo, triângulo e quadrado) e que são de fácil reconhecimento para as crianças nessa faixa etária.

Pesquisadora: Eles demonstraram certo entusiasmo quando desenhei o cachorrinho *Feijão* ao vivo na lousa. Em seguida retomei a Sequência Didática, com a obra da Figura 20 e solicitei aos alunos que observassem a obra com atenção. (Diário da sala de aula, 07/08/2017).

Articulando as ideias das autoras Housen (2011) e Barbosa (2014), o interesse nesse contexto de leitura de imagens foi de identificar pela observação dos comportamentos e atitudes, qual tipo de leitura e compreensão estética são elaboradas, a partir da experiência estética do aluno inexperiente e verificar se o contato deles com obra de Arte, bem como com a artista, favoreceu ou não a compreensão estética.

A obra foi dividida em partes e todas essas observações foram sendo descritas na lousa pela pesquisadora, os alunos foram citando de modo espontâneo, demonstrando a partir da leitura da obra os aspectos mais significativos. Foram elencados os componentes constitutivos da obra em partes, conforme Santaella (2012, p. 12), “para lermos uma imagem, deveríamos ser capazes desmembrá-la parte por parte”, pois as imagens podem produzir variadas leituras, assim sendo para interpretá-la, é preciso desconstruí-la e reconstruí-la, de modo a estabelecer um sentido para ela, talvez esse desconstruir possa ser iniciado pelos tipos de personagens, por exemplo, seguidos pelo tema. Refletir sobre o que a obra “fala” e como “fala” e qual o lugar em que se insere no mundo como – cenário, tempo, espaço, entre outros. Desse modo, deixar que os próprios alunos façam essa decodificação, a partir da atenta observação da análise da obra, para que eles mesmos encontrem o caminho para “olhar”, “ouvir” e entender o que ela tem a dizer sobre si mesma.

Na sequência da aula, fui a campo para conversar com alguns alunos sobre a pintura que eles estavam fazendo, conforme transcrição das entrevistas com alguns alunos participantes da pesquisa, bem como as imagens desses entrevistados no momento da construção das suas pinturas. (Diário da sala de aula, 07/08/2017).

Entrevista com o aluno participante da pesquisa (F- 8 anos):

Pesquisadora: E você (F), o que você está achando do teu esboço?

F: bem legal

Pesquisadora: Você está fazendo o que pensou?

F: Sim.

Pesquisadora: Você está olhando a obra ou você está imaginando?

F: Eu estou vendo o trabalho e estou copiando, só que eu mudei dois animais.
(Diário da sala de aula, 07/08/2017).

FIGURA 31 – DESENHO DO ESBOÇO DAS LEITURAS DAS FIGURAS 20 DOS ALUNOS
(F – 8 ANOS) E (S – 9 ANOS)



FONTE: a autora (2017).

Os alunos interagiram com a obra de Arte, por meio da leitura dos seus significados, e a releitura que o aluno (F) fez da obra Figura 20, demonstrou que ele articulou o seu aprendizado sobre a perspectiva e sobre o exemplo do esboço do personagem *Feijão*, recriando pela releitura um personagem de um cachorro próprio, portanto ele não copiou, demonstrando em seu trabalho articular os estágios *Interpretativo* e *Recreativo* de Housen (2011).

Conforme demonstram as impressões da pesquisadora no Diário de sala de aula em 07/08/2017:

Pesquisadora: a Sequência Didática - observando o comportamento e expressões dos alunos - em sua maioria demonstraram curiosidade sobre as questões expostas a

exemplo os elementos visuais da obra. Contudo, observei que os alunos tinham poucos conhecimentos prévios sobre a perspectiva e sobre os elementos visuais que compõem uma obra, então para falar um pouco sobre isto, usei o exemplo da sala de aula para falar sobre perspectiva e das formas geométricas, assim sendo, os alunos interagiram respondendo sobre que elementos visuais compõem a sala de aula como a lousa, as carteiras, os penais, os armários, as cortinas, os cadernos e etc. Desse modo, pareceu-me que os participantes da pesquisa de um modo geral, articularam esse aprendizado e utilizaram-se desse conhecimento apreendido por meio do processo metodológico da leitura de imagens, para construir seus objetos estéticos.

Assim, também aconteceu com a releitura referente à obra Figura 20 da aluna (S), ela cria outra composição, articulando o seu aprendizado sobre a perspectiva na sala de aula, bem como da leitura de imagens, interpretando aquela obra e criando uma nova imagem.

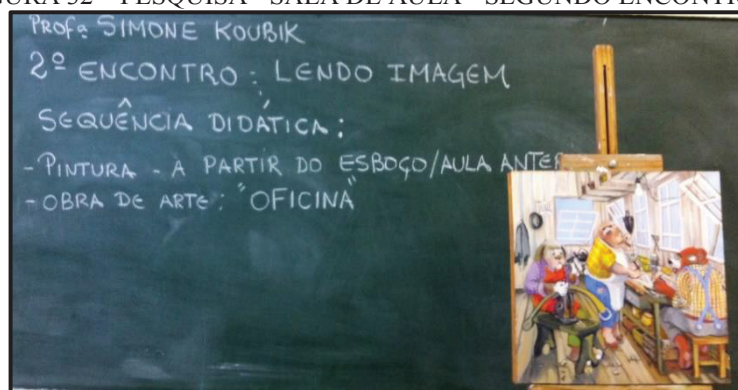
De acordo com Pillar (2001), a releitura situa-se no campo do fazer a partir da obra, ou seja, reler ou recriar significados em um novo contexto a partir da obra, mas a transforma em outra obra, dando um novo sentido para a mesma. Desse modo, tanto nos esboços do aluno (F) como da aluna (S), observa-se a preocupação com a construção do desenho e com a busca em solucionar os problemas de perspectiva, bem como o de destacar os personagens.

4.4 SEGUNDO ENCONTRO

Neste Segundo Encontro de 14/08/2017, os alunos iniciam a Sequência Didática com a conclusão do esboço que fizeram no Encontro anterior, tendo como tema ainda a obra da Figura 20, dando assim continuidade às abordagens elencadas no Primeiro Encontro – Práticas de Ensino Aprendizagem e nessa sequência. Os alunos foram convidados a falar sobre pintar/colorir em um trabalho artístico e como são feitas as misturas das cores e se eles sabiam fazer uma determinada cor para em seguida, iniciar a pintura.

Observei que a maioria conhecia sobre cores primárias e até mesmo algumas secundárias, expliquei sucintamente a importância das cores em um trabalho artístico. Depois perguntei sobre as misturas das cores básicas, procurei identificar junto aos alunos quais as suas experiências anteriores com a pintura nas aulas de Arte. (Diário da sala de aula, 14/08/2017).

FIGURA 32 – PESQUISA - SALA DE AULA - SEGUNDO ENCONTRO



FONTE: A autora (2017).

Para abordar o contexto da prática de pintura dos participantes da pesquisa, foram dadas como exemplos as técnicas artísticas utilizadas na pintura da obra da Figura 20, conforme a explicação a seguir:

A pintura desta obra foi feita com tinta acrílica sobre tela, a partir de um esboço também, em que a diferença estava no tipo de tinta e no suporte, pois eles usariam a tinta guache sobre papel *Canson* e a artista usou a tinta acrílica sobre tela, porém em ambas as técnicas a pintura é à base de água. (Diário da sala de aula, 14/08/2017).

Conforme demonstra a entrevista (Diário de sala de aula, 14/08/2017), com os participantes da pesquisa com o intuito de saber se eles já tinham algum conhecimento sobre a pintura artística:

Pesquisadora: Hoje serão retomados os esboços que vocês fizeram na aula anterior e a partir desse esboço será iniciada a pintura, porém antes vou conversar sobre o que é uma pintura. Alguém sabe o que é uma pintura?

Participante da pesquisa: Poucos levantaram a mão.

Pesquisadora: Alguém sabe o que é uma pintura artística?

Participante da pesquisa: É um desenho feito com tinta.

Pesquisadora: Muito bem.

Na sequência da aula, enquanto os alunos pintavam com tinta guache seus esboços, a partir das filmagens e entrevistas dos comportamentos e atitudes deles foi observado ao circular pela sala, para saber sobre como estavam realizando as suas pinturas, se estavam gostando ou não dos resultados.

Essas entrevistas foram informais e focaram em perguntas básicas iniciais, para que os alunos percebessem que a sua opinião é importante e também para eles iniciarem a verbalização da reflexão sobre seus próprios trabalhos, permitindo “a explicitação dos seus pensamentos, sem cerceamentos ou, ao contrário, sem um fio condutor, proporcionando um equilíbrio entre saber o que buscar e não direcionar o diálogo a hipóteses prévias” (ROSSI, 2009, p. 30), mas de maneira amigável, para que o entrevistado ficasse à vontade para falar.

Nesse momento foi feita uma entrevista com os alunos para saber deles os seus conhecimentos sobre a pintura, bem como as misturas de cores, conforme transcrição do vídeo (Diário da sala de aula, 14/08/2017) a seguir:

Pesquisadora: Eu quero saber de vocês, fale o nome, a idade e levante a mão, lembram que nós combinamos, assim lembram? Fale o que você sabe sobre pintura. Se vocês tem algum conhecimento de pintura nas artes visuais, a pintura artística. Não é pintura em parede, é pintura artística, pintura de parede todo mundo sabe o que é, mas o que é pintura artística? Pode levantar a mão, alguém poderia me responder?

Participantes da pesquisa: É um desenho feito com tinta.

Pesquisadora: Acabado com tinta, então a pintura seria a finalização de um trabalho artístico, onde o artista dá o acabamento final, então aqui como vocês observaram vocês lembram que eu falei para vocês a partir de um esboço, todos vocês sabem que é um esboço?

Participantes da pesquisa: Sim

Pesquisadora: Agora, todo mundo sabe que é um esboço.

Pesquisadora: Então, vocês sabem que para desenhar, eu fiz primeiro um esboço com lápis, depois eu passei isso para a tela e depois eu pinteí. Então, hoje eu quero conversar um pouquinho com vocês, para saber se vocês já pintaram alguma coisa misturando tintas, misturando cores, quem é que sabe fazer cores? Como é que se faz um rosa, uma cor rosa?

Participantes da pesquisa: Branco com vermelho.

Pesquisadora: Muito bem, como é que faz um verde?

Participantes da pesquisa: Azul com amarelo e o roxo é vermelho com azul.

No entanto, logo foi constatado pela pesquisadora que alguns alunos apresentavam dificuldades com a pintura com tinta guache do esboço, porque ao pintarem alguns deles encobriram o desenho. Dessa forma, foram tomadas algumas providências para tentar resolver esse problema com breves explicações a todos os alunos sobre o uso adequado das misturas das tintas guache e a sua quantidade, bem como o uso adequado do pincel. Salientado que foram disponibilizados nesse contexto da aula prática, muitos pincéis e de diversos tamanhos, justamente para serem utilizados pelos alunos para pintarem os detalhes das figuras e dos objetos.

Observei em particular as atitudes do aluno (G), pois estava usando o pincel muito forçado, então expliquei de maneira geral para todos usassem o pincel de uma forma mais leve para que a pintura ficasse mais suave e assim não estragar as cerdas do pincel e não borrar o esboço. (Diário da sala de aula, 14/08/2017).

Assim sendo, foram explicadas para eles algumas técnicas de pintura como: a mistura de cores e o uso adequado dos materiais (pincéis e tintas), visto que se observou que na prática, alguns alunos não conseguiram lidar muito bem com a tinta guache, sem muita noção da quantidade, acabaram em alguns momentos por desperdiçar esse material.

Na verdade, ensinar como se usa os materiais artísticos adequadamente aos alunos não foi uma tarefa inicialmente prevista e nem pretendida nessa pesquisa, mas a situação em

sala de aula, bem como o contato com a artista favoreceu de certa maneira para que essa questão fosse abordada, acrescentando a esse aprendizado e o articulando ao processo de leitura de imagens. Conforme apontam Lüdke e André (1986) em uma pesquisa empírica, todos os dados da situação devem ser considerados importantes para poder compreender melhor os problemas que se apresentam em sala de aula em uma pesquisa empírica.

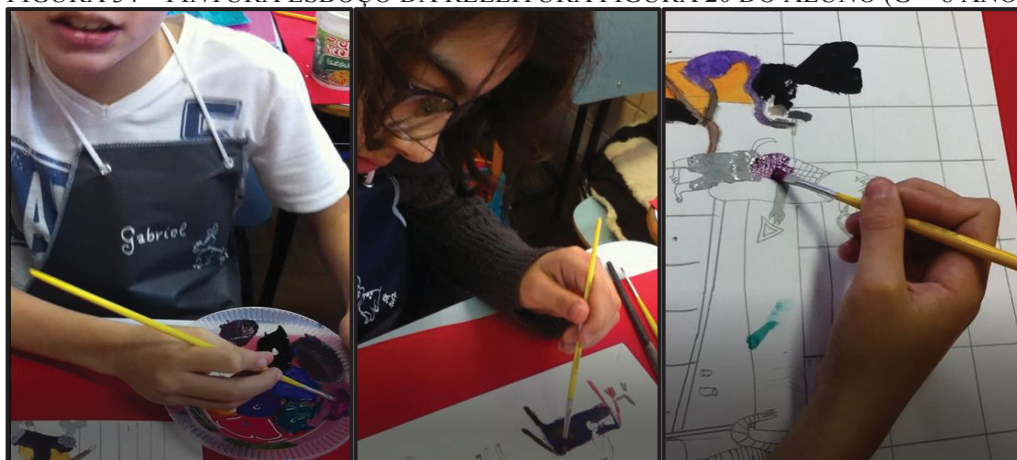
FIGURA 33 – PINTURA ESBOÇO DA RELEITURA FIGURA 20 DO ALUNO (F – 8 ANOS)



FONTE: A autora (2017).

Como um dos problemas a ser enfrentado na situação com a pintura a guache, foi feita uma análise geral a partir dos dados observados, bem como os trabalhos dos participantes da pesquisa para verificar a partir desses dados como estas dificuldades se apresentaram no contexto da leitura de imagens da temática *Bichos Urbanos* e como que isto se refletiu no ensino e aprendizagem dos alunos.

FIGURA 34 – PINTURA ESBOÇO DA RELEITURA FIGURA 20 DO ALUNO (G – 8 ANOS)



FONTE: A autora (2017).

Entrevista com o aluno (G- 8 anos) – (Diário da sala de aula, 14/08/2017).

Pesquisadora: E você (G), o que você está achando da aula de hoje de pintura?

G: Eu achei muito boa, que dá mais atenção nas cores, eu contei para o meu pai.

G: Pai, hoje eu fiz meu primeiro esboço e segunda eu vou começar a pintar e meu pai ficou orgulhoso de mim, ele falou: “se dedique nessa pintura.

FIGURA 35 – PINTURA ESBOÇO DA RELEITURA FIGURA 20 DA ALUNA (V.A – 8 ANOS)



FONTE: A autora (2017).

Entrevista com o aluno participante da pesquisa (V.A- 8 anos) – (Diário da sala de aula 14/08/2017).

Pesquisadora: O que você achou dessa aula de leitura de imagens?

V.A: Que foi boa, que me ajudou a desenhar, pintar com tinta, que antes quando eu fazia a aula, eu fazia todos os rabiscos dos desenhos com tinta, então essa pesquisa me ajudou.

FIGURA 36 – PINTURA ESBOÇO DA RELEITURA FIGURA 20 ALUNA (S – 9 ANOS)



FONTE: A autora (2017)

Entrevista com a aluna (S- 9 anos) – (Diário da sala de aula, 14/08/2017).

Pesquisadora: (S) posso ver um pouquinho seu trabalho?

S: Está meio difícil com papel, prefiro quadro ao papel, eu não gosto de trabalhar com papel.

Pesquisadora: Você sabe que depois pode passar para tela, não é?

S: Sim.

Pesquisadora: Você já tinha feito o curso de pintura, você está tendo mais facilidade?

S: Achei fácil.

Desse modo, analisando as pinturas com tinta guache dos alunos (F), (G), (V.A) e (S), como exemplo para representar as pinturas tinta guache dos demais alunos referentes à Figura 20, observa-se a preocupação com a construção do desenho (esboço), bem como a tentativa de preservar o mesmo ao encobri-lo com a tinta. Observando que a busca de alguns alunos por solucionar esse problema partiu deles mesmos, como é o caso dos alunos (F) e (G), para não desconstruir o desenho pela pintura deixando um espaço em branco entre as figuras e o fundo. Dessa forma, por meio das situações em sala de aula, bem como o comportamento dos alunos participantes da pesquisa em relação à situação estudada neste início de pesquisa foi constatado que, neste 2º Encontro, houve certo desenvolvimento estético da maioria dos alunos em relação à leitura de imagens, visto que a produção do esboço que os alunos fizeram, demonstrou que os mesmos acompanharam as explicações da pesquisadora.

Observei também as pinturas dos demais alunos, constatei que estavam escurecendo muito seu trabalho, expliquei para eles pintarem com pouca tinta e não escurecerem demais, porque depois o escuro fica mais difícil de clarear, pedi a eles para que pintassem primeiro com as cores claras e depois escurecer aos poucos. (Diário da sala de aula, 14/08/2017).

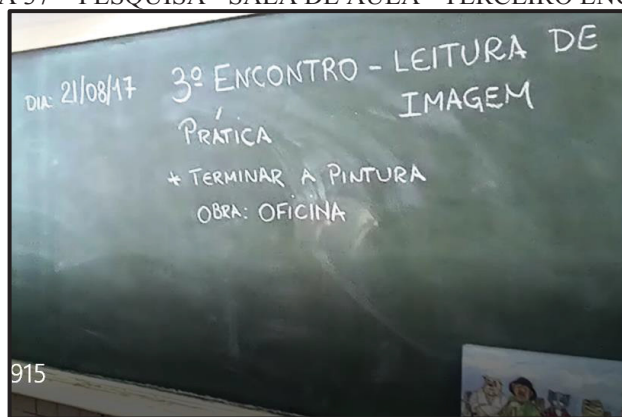
Ao observar essa situação de dificuldade de alguns alunos com a pintura com tinta guache do esboço, expliquei a eles que isso acontece mesmo, de a tinta guache encobrir o desenho e que nas minhas pinturas acontece também, e que isso poderia ser resolvido contornando a pintura como forma de dar acabamento. No entanto, mesmo com a dificuldade de superar o problema com a pintura dos esboços os alunos (F), (G), (V.A) e (S), bem como os demais casos de alguns alunos de modo geral, ocorridos neste início da pesquisa, eles se esforçaram para não encobrir com tinta os detalhes dos seus esboços. Assim sendo, por meio da construção de seus trabalhos eles articularam os conhecimentos estéticos estabelecidos pela familiaridade com a artista e suas obras trazidas para o ambiente escolar por meio das Sequências Didáticas. Portanto se observou que a maioria dos alunos pelas suas interpretações narrativas desenvolveu os estágios *Narrativo*, *Interpretativo* e *Recreativo* de Housen (2011), pelas respostas das entrevistas no contexto de leitura de imagens, pela construção dos esboços

realizados, com o manuseio dos materiais artísticos, bem como acompanhando as etapas organizadas nas práticas de leitura de imagens. Portanto mesmo que ainda alguns alunos não tivessem superado o problema de encobrir seus esboços com a tinta guache, bem como alguns não tivessem conseguido terminar, eles conseguiram de modo geral realizar trabalhos de releituras interessantes neste início da pesquisa, envolvendo a leitura da obra da Figura 20.

4.5 TERCEIRO ENCONTRO

Este Encontro do dia 21/08/2017 estava mais voltado para a conclusão da pintura relacionada à obra da Figura 20, apesar de ter sido organizado para apresentar e iniciar o esboço da obra Figura 21.

FIGURA 37 – PESQUISA - SALA DE AULA - TERCEIRO ENCONTRO



FONTE: A autora (2017).

No entanto, alguns alunos não haviam concluído os trabalhos relacionados à mesma, e isso comprometeu um pouco o andamento da Sequência Didática, bem como a apresentação e esboço da obra da Figura 21. Em seguida, foi iniciada a apresentação pelo método de leitura de imagens da Figura da obra 21, comparando-a com a obra da Figura 20 com esse método de comparação por meio da leitura de imagens simultaneamente, conforme se pode verificar nas observações que seguem da pesquisadora.

Esse método de leitura simultâneo entre duas obras foi desenvolvido para esse contexto de pesquisa e se mostrou eficiente, pois propiciou um reforço no ensino e aprendizagem dos alunos e permitiu retomar algumas pendências quanto ao entendimento, porque em alguns casos, talvez eles tenham se sentido envergonhado de dizer que não entenderam.

Dessa forma, procurando entender porque alguns alunos não conseguiram concluir seus trabalhos de pintura referentes à releitura da obra 20, conforme transcrição da entrevista (Diário de sala de aula, 21/08/2017) a seguir:

Pesquisadora: Tem alunos aqui que não conseguiram terminar o trabalho, esse fato, de vocês não conseguiram terminar o trabalho pode ser que seja o tempo de vocês. Tem aluno que demora mais mesmo para terminar o trabalho e também tem o fato da desconcentração, que é um fato muito importante para quem vai desenhar e pintar, pois a nossa meta era concluir os trabalhos.

Pesquisadora: Então, aqui vocês observam por qual motivo que vocês acham que vocês não conseguiram concluir o trabalho? Por exemplo, por que você não conseguiu concluir o trabalho (D)?

D: Eu já fiz vários desenhos em casa e demorei em fazer.

Pesquisadora: Mas você estava com as tintas e pincéis, porque você não concluiu o seu trabalho?

D: Bagunça.

Pesquisadora: Você acha que foi bagunça, e quem mais, quem mais que não conseguiu concluir? (F), por que você acha que não conseguiu concluir o seu trabalho?

F: Bagunça.

Pesquisadora: Você acha que foi bagunça? Você acha que se estivesse sentado sozinho você teria conseguido?

F: Acho.

Pesquisadora: Você acha que na próxima aula, vai se concentrar mais, porque você vai sentar sozinho, e acha que isso vai te ajudar?

F: Acho.

Pesquisadora: (S), também tem alguma coisa para falar?

S: Eu não consegui, porque tinha muitas pessoas à minha volta e muita gritaria, eu não consegui me concentrar.

Pesquisadora: Então, vocês concordam comigo que, quando tem muita bagunça na sala de aula, a gente não consegue se concentrar para fazer alguma coisa ou um trabalho?

Participantes da pesquisa: Sim.

Assim sendo, ao trazer o problema no início da pesquisa empírica sobre a frustração com a pintura com tinta guache, bem como sobre a questão da finalização dos trabalhos de alguns alunos e o discutir com todos, para saber a opinião deles sobre quais os motivos disso acontecer, favoreceu para que alguns alunos falassem não somente sobre a tinta que encobriu alguns desenhos, mas também porque não conseguiram o terminar. Assim sendo, foi possível saber por eles mesmos, que alguns se frustraram, porque não terminaram os trabalhos ou não gostaram do resultado do desenho ou da pintura com tinta guache.

Dessa forma, foi importante discutir esse problema, compartilhando com todos os envolvidos na pesquisa, para que os próprios alunos refletissem sobre os motivos dessa situação, oportunizando as condições para resolver os problemas ocorridos, assim tentando ações em conjunto, para encontrar a solução. Desse modo, parece que essa situação em sala de aula serviu de exemplo para se compreender que muitas vezes é preciso dar espaço para o aluno falar e ouvir o que ele tem a dizer. Neste contexto, tanto o mediador como os alunos podem contribuir para que o aprendizado aconteça, para favorecer o aluno não somente no âmbito escolar, mas para a vida dele também.

Dessa forma, de acordo com Housen (2011), busca-se repetir sistematicamente os conteúdos até se obter uma resposta satisfatória, dessa maneira todas as vezes que era apresentada uma obra, articulavam-se ambas as questões relacionadas à leitura de imagens

que foram faladas anteriormente, instigando-os à leitura verbal e relato de quais as diferenças entre uma e outra.

Na sequência, conforme os alunos estavam concluindo os trabalhos, eles eram colocados em um “varal” que foi improvisado pela professora Regente (FIGURA 38).

FIGURA 38 – VARAL COM OS TRABALHOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA



FONTE: A autora (2017).

Os alunos observaram os seus próprios trabalhos, bem como os dos colegas. (Diário de sala de aula – transcrição vídeo MOV, 21/08/2017). Perguntei a eles o que acharam dos trabalhos?

Pesquisadora: Vocês acham que os trabalhos estão bons?

Participantes da pesquisa: Sim.

Pesquisadora: Vocês acham que foi difícil ou fácil?

Pesquisadora: Alguns responderam difícil, outros responderam fácil.

Pesquisadora: Levanta a mão quem achou bem difícil?

Pesquisadora: Alguns levantaram as mãos.

Participantes da pesquisa: Levanta a mão quem achou bem fácil?

Pesquisadora: Alguns levantaram as mãos.

Pesquisadora: Quem acha que tá legal o trabalho dos colegas?

Participantes da pesquisa: Todos levantaram as mãos.

Pesquisadora: Então, vocês estão de parabéns.

Foi possível a partir dessa situação em sala, observar as expressões faciais (satisfação, vergonha, timidez, sorrisos) dos participantes e seu comportamento e suas atitudes em relação aos seus próprios trabalhos e dos demais colegas, desse modo as respostas dos alunos (dados da pesquisa) foram consideradas como material de análise.

Os alunos analisaram o seu próprio trabalho e depois os dos seus colegas, porque os trabalhos estavam pendurados para secar a tinta. No entanto, essa improvisação proporcionou a sua observação, bem como a sua análise, mas sem a interferência ou associações aos contextos de leitura pré-estabelecidos, pois o interessante é que eles “leiam” as imagens com suas próprias reflexões e busquem compreender não somente como veem as imagens, mas como interagem (“conversam”) com o objeto estético.

A pesquisa empírica teve um enfoque na interpretação da obra pelos alunos, baseada em entender como eles compreendem o objeto estético, porém levando em consideração a

bagagem cultural deles. No entanto há muita coisa a ser explorada sobre as visões de mundo desses alunos que esse contexto de pesquisa não vai dar conta.

Quando o aluno relaciona as coisas do mundo com a imagem e acredita que como o artista o representa, ele pode o representar também e ao refletir que a Arte serve para demonstrar a representação de uma realidade e, a partir dessas observações, elabora um novo significado para as coisas do mundo, acontece o seu desenvolvimento estético. Segundo Rossi (2009, p. 38) “o aluno estabelece esta relação quando demonstra acreditar que a imagem é, literalmente, a representação do mundo, das coisas que existem ou acontecem.”

Assim sendo, quando o aluno elabora novas construções em sua leitura, pela mediação da metodologia de leitura de imagens de uma artista-professora-pesquisadora no ambiente escolar, isso pode propiciar o desenvolvimento do conhecimento estético dos alunos, o que pode ser verificado conforme as análises apresentadas nos trabalhos da aluna (M) – (FIGURAS 39 e 40):

FIGURA 39 – PINTURAS EM GUACHE E EM GIZ DE CERA COM LÁPIS DE COR DAS RELEITURAS DAS FIGURAS 20 E 22 DA ALUNA (M – 10 ANOS)



FONTE: A autora (2017).

Desse modo, verificou-se que (M) na construção de suas leituras das Figuras 20 e 22, no início e no final da pesquisa empírica, demonstrou habilidade na composição delimitada pelo desenvolvimento da perspectiva frontal da Figura 20, mas na Figura 22 são enfatizadas pela construção das linhas, uma outra perspectiva, mesmo que distorcida, é delimitada pelos planos que se aproximam da obra da Figura 22. Assim sendo, (M) fez uma releitura, recriando a própria obra.

Essa preocupação da aluna com os detalhes são demonstradas também na construção das releituras, por meio dos esboços da leitura das obras Figuras 21 e 23, bem como nas Figuras 20 e 22 nas pinturas em guache e giz de cera com lápis de cor, ela constrói uma perspectiva frontal pela construção das linhas, delimitando os planos de forma distorcida daquela realidade. Nota-se pelas leituras tanto dos esboços como das pinturas que demonstra

ter habilidade com o desenho e à medida que (M) se familiarizava com a Arte, ela demonstrava a capacidade de utilizar a perspectiva, bem como no traço do contorno que fez da sua última imagem, que corresponde à Figura 22, em giz de cera com lápis de cor. Desse modo, ela correspondeu como a maioria dos alunos com o objetivo da pesquisa de entender como acontece a sua compreensão da Arte, o que pode ser verificado em seus trabalhos nesse contexto de leitura de imagens, demonstrando que articulou os estágios *Narrativo*, *Interpretativo* e *Recreativo* que foram abordados nas Sequências Didáticas referentes à pesquisa empírica.

FIGURA 40 – ESBOÇOS DAS RELEITURAS DAS FIGURAS 21 E 23 DA ALUNA (M – 10 ANOS)



FONTE: A autora (2017).

De acordo com Rossi (2009, p. 35) “suas leituras constituem um universo rico a ser explorado”, porém serão priorizadas as ideias que revelam mais significativamente a compreensão estética. Portanto, observando e analisando atentamente as situações em sala de aula, constatou-se que mesmo com poucos Encontros de leitura de imagens, por meio da Educação Estética, os alunos demonstraram que houve uma evolução ou um desenvolvimento da compreensão estética deles.

Dessa forma, sob os mesmos critérios que foram analisados todos os trabalhos dos alunos, bem como de (M). Assim sendo, utilizando esses critérios e analisando os trabalhos de leitura das Figuras 23, 20 e 22 da aluna (Is), observa-se em (M), que ela tem habilidade com o desenho e que articulou os estágios *Narrativo*, *Interpretativo* e *Recreativo* que foram abordados nas Sequências Didáticas referentes à pesquisa empírica.

FIGURA 41 – ESBOÇO DAS RELEITURAS DA FIGURA 23 DA ALUNA (IS – 9 ANOS)

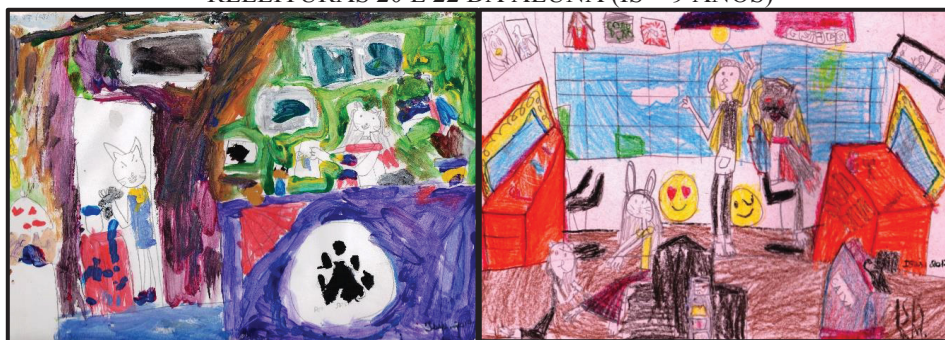


FONTE: A autora (2017).

No entanto, em relação à pintura com a tinta guache da leitura da Figura 20, verifica-se que a aluna (Is) não conseguiu conservar o desenho, porque teve problemas na construção da pintura, talvez por não ter conseguido planejar o uso das cores, pois quando se usa cores escuras fica mais difícil de clarear depois, visto que no decorrer da pesquisa essa questão foi discutida com os alunos pela pesquisadora, o que muito contribuiu para o resultado dos trabalhos finais dos alunos, principalmente, por meio do uso do contorno.

Todavia a aluna (Is) conseguiu demonstrar em seu último trabalho em giz de cera com lápis de cor da leitura da Figura 22, tanto compositiva como pictórica, dominar as cores e a construção das perspectivas e das linhas, que se destacam pelo contorno. Dessa forma, as alunas (Is) e (M) atenderam às expectativas da pesquisa empírica e sua a relação de recriar uma imagem a partir de uma referência de leitura de imagem, construindo suas próprias obras, conforme se demonstra (FIGURA 42).

FIGURA 42 – PINTURA EM GUACHE E EM GIZ DE CERA COM LÁPIS DE COR DOS ESBOÇOS DAS RELEITURAS 20 E 22 DA ALUNA (IS – 9 ANOS)



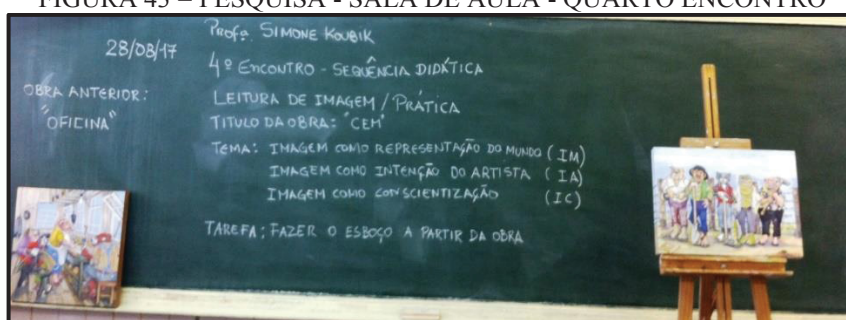
FONTE: A autora (2017).

4.6 QUARTO ENCONTRO

O Quarto Encontro, do dia 28/08/2017, iniciou com um problema relativo ao Terceiro Encontro, porque alguns alunos não conseguiram finalizar a pintura dos trabalhos relativos à obra da Figura 20, conforme relato da pesquisadora a seguir:

Observando pelos seus comportamentos e pelas suas atitudes, foi percebido que eles estavam com algumas dificuldades na conclusão das pinturas com a tinta guache, talvez por ser a pintura um processo demorado e a que eles não estão acostumados, apesar de no início ficarem entusiasmados, porém em virtude de não administrarem o tempo da aula, alguns alunos não concluíram a pintura, parece-me, que devido a esse fato, houve por parte de alguns uma frustração. (Diário de sala de aula, 28/08/2017).

FIGURA 43 – PESQUISA - SALA DE AULA - QUARTO ENCONTRO



FONTE: A autora (2017).

Na terça-feira, dia 22/08/2017, a professora Regente da turma do 4º ano relatou que após o encerramento das atividades a aluna (S- 9 anos, que fez curso de pintura), reagiu negativamente ao resultado do seu trabalho, chegando a chorar. (Diário de sala de aula, 22/08/2017), conforme relatado:

Professora Regente: Simone, a aluna (S- 9 anos), não conseguiu terminar a pintura e chegou a chorar.

Professora Regente: Estou passando isso para você, porque acho que ela ficou frustrada com isso, e ela falou que faz um curso de pintura.

Esse problema de dificuldade com a pintura a guache ocorreu com alguns alunos no Segundo Encontro, com a primeira prática de pintura com a tinta guache dos esboços dos alunos da leitura da Figura 20 e a partir dessa situação foram tomadas algumas providências para resolver esse problema, conforme foi já citado naquele Encontro.

No entanto, o caso da aluna (S) sobre a situação relatada pela professora Regente, permitiu um olhar mais sensível para esse problema, que parece envolver uma questão de até que ponto o artista, bem como a sua obra pode servir de modelo para alguns alunos e talvez isso se reflita em frustração. Portanto pode ser que isso tenha ligação com o fato de alguns

deles não conseguirem os mesmos resultados das obras da artista e não saberem muito bem lidar com essa questão. Dessa forma, foram tomadas algumas providências por parte da pesquisadora para achar um caminho para entender o problema e tentar resolver. Neste contexto, a artista revelou-se a eles como uma pessoa comum, explicando que da mesma maneira como eles não conseguem muitas vezes fazer um desenho bonito, a artista também faz desenhos e pinturas que não são boas ou bonitas, e que como eles, a artista, quando mostra seus trabalhos, pode ser julgada e nem sempre as pessoas apreciam seus desenhos ou pinturas. Assim, foi possível uma maior aproximação deles e dos problemas com os seus trabalhos artísticos. Portanto talvez o problema não tenha sido resolvido totalmente, pois essa questão do artista como ícone é complexa e esta pesquisa não deu conta de a discutir. Entretanto, por meio da confiança mútua e troca de saberes, foi possível entender como eles interpretam as imagens, para poder ensinar-lhes a compreender a sua leitura.

Portanto, ao trazer o objeto de Arte por meio da Educação Estética, para que o aluno elabore a partir desse contato as suas próprias reflexões sobre o que vê em uma obra, a partir das situações que se apresentaram durante a abordagem de ensino e aprendizagem de leitura de imagens na sala de aula, conforme Rossi (2009) e Housen (2011) é preciso observar como as crianças entendem as imagens e qual o significado que elas constroem por meio dessas mesmas imagens.

Assim, pensando em desmistificar a Arte e o artista para humanizá-lo e o aproximar das crianças, a apresentação da obra da Figura 21 para a leitura de imagens aconteceu de maneira informal, as crianças interagiram com a obra de maneira muito diferente do que se a mesma estivesse em um Museu de Arte, pois puderam ver a obra de Arte por meio do contato direto com a artista.

A apresentação da obra da Figura 21, pela sua *Narrativa* compreende apenas 5 personagens, com poucas informações pictóricas, mas com uma condição *Interpretativa* interessante para ser explorada na leitura de imagens. Os alunos puderam ver de perto a obra, bem como perguntar coisas sobre ela para a artista (FIGURA 44).

FIGURA 44 – CONTATO DAS CRIANÇAS COM A ARTISTA E A OBRA CEM



FONTE: A autora (2017).

Foram observados os comportamentos, curiosidade e expressões faciais dos alunos a partir do contato deles com a obra da Figura 21, percebendo como eles olhavam para a obra e por detrás da mesma para analisar a sua espessura (dimensões concretas) e assim descobriram que a pintura se estendia para as laterais da tela. Na sequência, a apresentação do trecho da conversa com os alunos, conforme transcrição – (Diário de sala de aula, 28/08/2017).

Pesquisadora: Olhem para a obra *CEM*, vocês acham que eles estão parados?

Participantes da pesquisa: Eles estão descansando.

Pesquisadora: Quem acha que eles estão descansando e quem acha algo diferente?

G: Eles estão se preparando para plantar.

S: Eu acho que eles estão descansando.

Pesquisadora: E o que eles estão segurando?

Participantes da pesquisa: Martelo, machado, enxada e facão.

Pesquisadora: São instrumentos usados para carpir, plantar, colher. O que nós estamos fazendo nessa obra é a leitura de imagens, pois estamos reconhecendo nessa imagem vários tipos de situações de trabalho.

Participantes da pesquisa: O quê você quer dizer com esse quadro?

Pesquisadora: Quem mais quer saber o quê eu quero dizer sobre essa obra?

S: Porque você fez as nuvens fechadas?

N: Você faz ainda quadros?

Pesquisadora: Sim.

G: Eu fiquei bem curioso para saber o que tem naquele papel ali no chão.

Pesquisadora: Aqui? Aqui, tem a minha assinatura e a data.

A.J: Eles estão em alinhamento.

A partir da obra original articularam-se também a dimensão, a plasticidade, formas, textura, as cores originais, que são diferentes de uma imagem reproduzida ou manipulada. Neste sentido, a partir das situações que se apresentaram durante a abordagem de ensino e aprendizagem de leitura de imagens na sala de aula, conforme Rossi (2009) e Housen (2011), é possível observar como as crianças entendem a imagem e qual significado constroem a partir do contato com ela.

Analisou-se o nível de pensamento estético dos alunos, bem como se a familiaridade deles com a Arte e com a artista a partir da leitura de imagem de uma obra original propiciou aos participantes da pesquisa uma melhor compreensão da Arte e do mundo, favorecendo assim o desenvolvimento da sua experiência estética dentro e fora da escola.

FIGURA 45 – ALUNO (G – 8 ANOS) OLHA A OBRA CEM DE PERTO



FONTE: A autora (2017).

Os alunos demonstraram interesse em olhar a obra de perto, quando o aluno (G- 8 anos) estava olhando a obra de perto (FIGURA 45), foi perguntado a ele qual era a diferença de ver a obra de perto e ver de longe. Transcrição da fala do aluno (G- 8 anos) sobre ver de perto a obra – (Diário de sala de aula – vídeo IMG_0129, 28/08/2017).

G: É que quando eu estou longe, não dá para ver as coisas, somem, não dá para nada, fica meio pequeno, não dá para ver bem o contorno, de perto dá mais clareza.

G: Quando está longe do quadro, não dá para ver os detalhes.

Pesquisadora: E aí, quando você chega perto do quadro, você consegue ver os detalhes?

G: O contorno do animal, que de longe não dá para ver.

Pesquisadora: Por isso que eu falei para vocês olharem de perto, e o que você achou da textura desse?

G: Esse aqui é bem mais forte e essa outra é mais fraquinha

As entrevistas foram conduzidas a partir da concepção da interpretação da obra, e não por um roteiro pré-concebido, segundo Rossi (2009, p. 31), “ênfatizando a análise formal, o que pode distraí-lo e fazê-lo perder-se entre “linhas, pinceladas e textura”, levando-o por rumos que não lhe possibilitam a interpretação.” Assim ao fazer suas próprias análises por meio de comparação das diferenças entre as obras da Figura 20, o aluno (G- 8 anos) observou que a obra da Figura 20 tinha uma textura diferente da obra da Figura 21, visto que essa questão sobre textura já havia sido citada em algumas situações durante a Sequência Didática sobre as técnicas de pintura que compreendem a tinta óleo e a tinta acrílica. As diferenças de

texturas nas obras apresentadas na sala de aula puderam ser percebidas pelo aluno em questão, que pôde observar isso ao vivo e comentou que a tinta a óleo dá uma textura mais espessa na obra, enquanto que a tinta acrílica deixa uma textura mais lisa. Desse modo, foi iniciado o desenho do esboço (FIGURA 46).

FIGURA 46 – CONSTRUÇÃO DE UM ESBOÇO NA LOUSA FEITO PELA ARTISTA SIMONE KOUBIK



FONTE: A autora (2017).

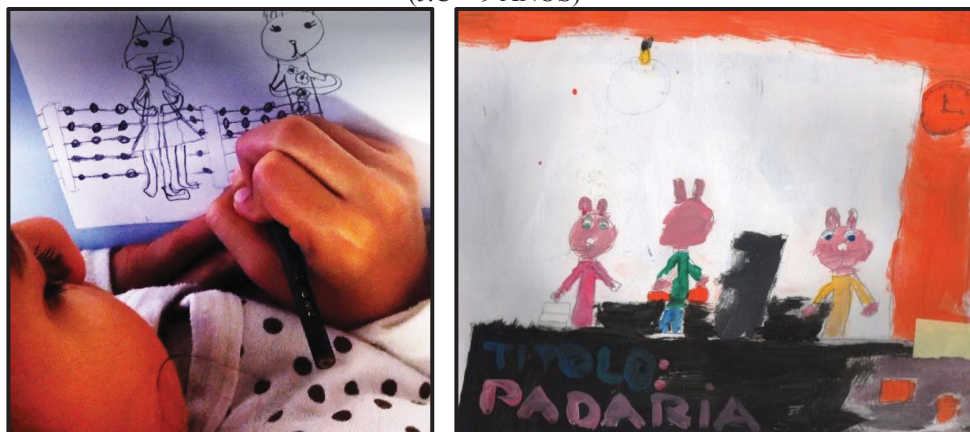
Sobre a construção do esboço, perguntei se eles acharam fácil ou difícil trabalhar com esboço e depois com a pintura, a maioria achou difícil, perguntei aos demais que conseguiram terminar, se haviam gostado dos resultados obtidos, eles responderam na sua maioria que sim, porém observei que os que não terminaram acharam o seu trabalho feio, neste momento observei certa frustração por parte de alguns alunos na conclusão dos seus próprios trabalhos. (Diário de sala, 28/08/2017).

Fazendo uma análise geral a partir dos dados observados, bem como dos trabalhos dos participantes da pesquisa, verificou-se a dificuldade em manter o desenho original depois da pintura e da releitura de imagens da temática *Bichos Urbanos* e como isso se refletiu no ensino e aprendizagem dos alunos e como isso teve reflexo no resultado final.

Parece que a frustração por parte de alguns alunos ocorreu por que a tinta guache encobriu os desenhos, mas também pela dificuldade de desenhar. Desse modo, procurou-se nesse momento resolver junto com os alunos alguns problemas de construção de um determinado desenho a ser realizado por eles, no entanto seria por meio de exemplos na lousa, não por meio de interferência nos desenhos ou pinturas individuais.

Nesse contexto, é interessante conhecer um pouco da história de vida do aluno, para compreender como ele constrói o conhecimento estético e como interage com a obra de Arte, de acordo com Rossi (2009) é importante tentar entender como o aluno interpreta e que significados ele atribui às imagens, conforme demonstra a construção do esboço referente à leitura da Figura 21 da aluna (J.C), já apresentada (FIGURA 47).

FIGURA 47 – PINTURA DO ESBOÇO DA RELEITURA DA FIGURA 21 DA ALUNA (J.C – 9 ANOS)



FONTE: A autora (2017).

Ao analisar os trabalhos da aluna (J.C), é possível verificar que ela articulou os estágios *Narrativo* e *Interpretativo* de Housen (2011) perfazendo as releituras das obras da Figura 20, 21 e 23. Entretanto, verifica-se que na releitura da Figura 20, ela construiu outro interpretativo, articulando suas sensações, ideias e sentimentos, (J.C) procurou contar uma história em sua narrativa visual, conforme Housen (2009) isso acontece quando o aluno faz associações pessoais e entrelaça a leitura da obra com suas experiências estéticas. Desse modo, relacionando um outro lugar de trabalho, recriando um contexto próprio compositivo, tentando representar o seu dia a dia fora da escola, pois de acordo com o que ela mesma relatou, a sua família tem uma padaria.

FIGURA 48 – PINTURA ESBOÇO DA RELEITURA FIGURA 21 DO ALUNO (G – 8 ANOS)



FONTE: A autora (2017).

FIGURA 49 – PINTURA ESBOÇO DA RELEITURA FIGURA 21 DO ALUNO (F – 8 ANOS)



FONTE: A autora (2017).

Analizando as pinturas com tinta guache da leitura da Figura 21, nos alunos (G) e (F), observou-se que eles tiveram o mesmo cuidado em não encobrir os esboços das leituras da Figura 20. Assim sendo, verifica-se a mesma situação de dificuldade. No entanto foi possível observar que eles criaram uma nova imagem. Portanto eles trazem também em seu trabalho as suas experiências estéticas, contempladas pela apreensão e apropriação do mundo em que vivem.

Na análise das pinturas com tinta guache das alunas (N) e (B), referentes as suas leituras da Figura 21, observa-se que a aluna (N) apesar de ter conseguido manter o aspecto descritivo, a releitura da sua narrativa visual não estava semelhante à obra da Figura 21, porém ela constrói outros bichos para compor seus personagens. No entanto, se verificou a mesma situação na pintura com tinta guache da aluna (B), observa-se claramente a dificuldade dela em manter a estrutura original do desenho. Entretanto ela recria outro cenário ao contexto do trabalho rural encontrado na obra da Figura 21, porém no trabalho da aluna (B) está mais enfatizada a questão da dificuldade em manter o desenho (FIGURA 50).

FIGURA 50 – PINTURA A GUACHE DA LEITURA DAS OBRAS 21 DAS ALUNAS (N – 9 ANOS) E (B – 9 ANOS)



FONTE: A autora (2017).

Assim foi possível propiciar a releitura a partir da obra de Arte, não para copiá-la, mas para que o aluno se inspirasse nela para criar as suas próprias obras e construísse um conhecimento de si mesmo e a partir desse conhecimento pudesse desenvolver o seu conhecimento estético, porque há diferentes maneiras de compreender a obra de Arte e também há diferentes maneiras de formular respostas sobre ela, visto que há ainda a relação da familiaridade ou não com a Arte, pois segundo Housen (2011, 150-149) “para descobrir como olhar para as coisas de uma nova maneira, o aluno tem de partir da sua própria experiência em vez de tentar apropriar-se da maneira de ver dos especialistas.”

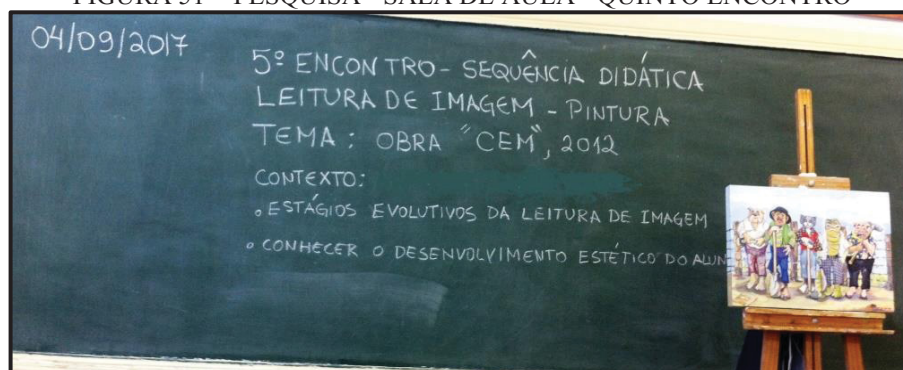
4.7 QUINTO ENCONTRO

A interação do Quinto Encontro do dia 04/09/2017, com o tema da obra da Figura 21, abriu espaço para a análise e discussão, talvez porque a obra trata daquilo que faz sentido para os alunos, aquilo que eles estão vendo na obra é de certa maneira familiar, porque tanto os títulos, bem como os temas falam da mesma coisa.

Aqui, de momento a momento, apontando para a obra de Arte em questão, a temática *Bichos Urbanos*, observando que a maioria dos alunos quer falar sobre suas experiências com a obra de Arte, mesmo aqueles que normalmente não queriam falar no início da pesquisa, depois no decorrer das práticas em sala de aula, tiveram vontade de se expressar. Constatei ainda que, eles interagiram com ela, porque o tema fala de um cotidiano que muitas vezes foi vivenciado por eles. Nesse sentido os alunos identificam nas obras a sua própria experiência, sua história de vida, mesmo ainda sendo crianças, eles têm coisas a contar sobre o seu cotidiano dentro e fora da vida escolar. (Diário de sala de aula, 04/09/2017).

Deste modo, incentivou-se os alunos para que olhassem para uma obra de Arte, promovendo uma articulação entre a partilha de ideias e de experiências estéticas (FIGURA 51).

FIGURA 51 – PESQUISA - SALA DE AULA - QUINTO ENCONTRO



FONTE: A autora (2017).

Neste contexto da aula, também foram lembradas aos alunos as questões sobre os conteúdos abordados na última aula e sobre como são interpretados os símbolos da obra com o objetivo de os ajudar a refletirem sobre seus saberes em relação ao tema proposto (FIGURA 52).

FIGURA 52 – PARTICIPANTES DA PESQUISA



FONTE: A autora (2017).

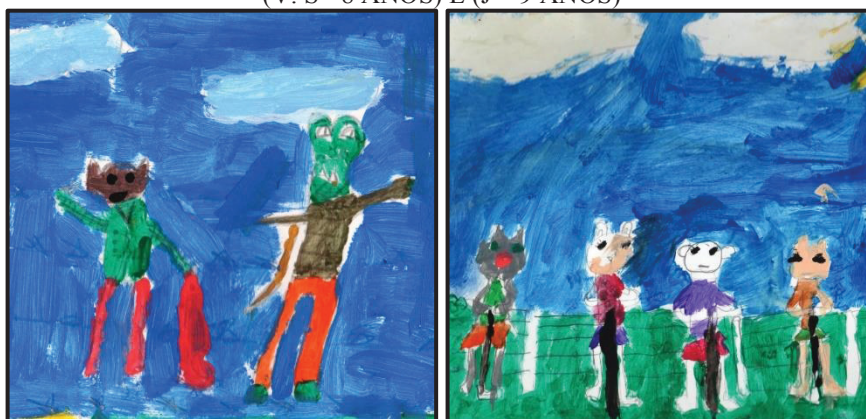
Observando o comportamento e atitudes dos alunos em relação à pintura da releitura da obra da Figura 21, verificou-se nesse contexto o desenvolvimento da autonomia dos mesmos, porque houve em quase todos os trabalhos dos alunos uma melhor administração do tempo dos processos artísticos (construção do esboço e da pintura). Desse modo, houve uma menor dificuldade em concluir os trabalhos e foi possível verificar os alunos pintando e interagindo com os colegas na distribuição de cores, bem como ensinando uns aos outros como fazer algumas cores.

Na sequência da pintura, pela observação direta e atenta das atitudes dos alunos e do interesse deles com as misturas das cores, foi possível fazê-las de modo a adequá-las às suas necessidades. Pode-se afirmar que:

Observando que alguns memorizaram o que foi ensinado, incentivei-os para que aqueles que sabiam fazer as cores ensinassem os outros a fazê-las, observei ainda que ficaram bastante interessados na questão das misturas, de modo a obter a cor desejada. (Diário de sala de aula, 04/09/2017).

A concentração dos alunos repercutiu positivamente na condução da pintura para a conclusão de uma forma natural, não apenas por uma obrigação, mas por se fazer um trabalho por prazer, relacionando a criatividade e a imaginação. Foi possível verificar nas pinturas das alunas (V.S) e (J) a articulação de uma releitura criativa, a partir de “um novo olhar”, (PILLAR, 2001), construindo-se uma nova imagem (FIGURA 53).

FIGURA 53 – PINTURA COM TINTA GUACHE DA LEITURA DA FIGURA 21 DAS ALUNAS (V. S - 8 ANOS) E (J – 9 ANOS)



FONTE: A autora (2018).

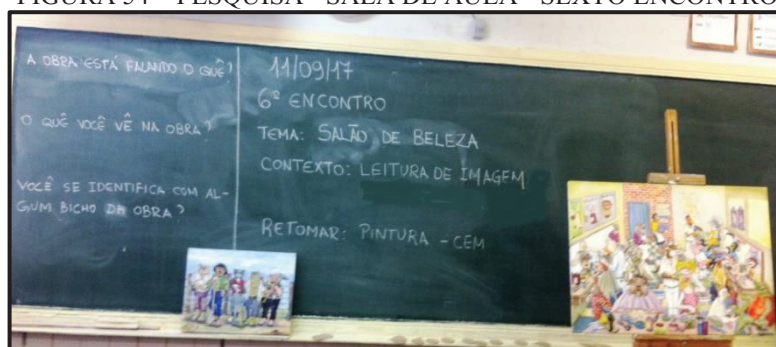
Analisando o processo de construção dos trabalhos das alunas (V.S) e (J), a partir da releitura da obra figura 20, observa-se que elas conseguiram realizar no esboço os detalhes dos personagens e a preocupação e ambas demonstraram o desenvolvimento dos estágios *Narrativo* e *Interpretativo* de Housen (2011). Entretanto, em relação às pinturas dos esboços com tinta guache, tanto (V.S) como (J), observou-se claramente a dificuldade em manterem a estrutura original dos seus desenhos, da mesma forma verificou-se também que a mesma dificuldade foi encontrada nos trabalhos de alguns alunos, conforme demonstrado nos exemplos anteriores. Acredito ser essa questão que desmotivou alguns alunos, porque a falta de experiência com a pintura, descaracterizou em muitos casos o esboço, talvez por esse motivo alguns alunos achassem as suas pinturas feias.

Ao observar esta situação com a pintura do esboço, expliquei a eles que isso acontece mesmo, de a tinta guache cobrir o desenho, e que nas minhas pinturas acontece também, e que isso poderia ser resolvido contornando a pintura.

4.8 SEXTO ENCONTRO

No Sexto Encontro, dia 11/09/2017, foi apresentada aos alunos a obra da Figura 22. Foi retomada a questão da leitura de imagens, articulando com os alunos as diferenças entre o olhar banal que é um olhar cotidiano e um olhar mais treinado, um olhar mais estético sobre a obra, levando-se em consideração o contexto cultural em que o aluno vive (FIGURA 54).

FIGURA 54 – PESQUISA - SALA DE AULA - SEXTO ENCONTRO



FONTE: A autora (2017).

Os alunos foram convidados a observar a obra de perto, para depois iniciarem o esboço. Simultaneamente, durante a Sequência Didática foi sendo observada e analisada a situação da sala de aula que compreende um olhar atento ao observar os comportamentos e atitudes dos alunos, com o objetivo de colher dados importantes para esta pesquisa empírica. As crianças observando e interagindo com a obra (FIGURA 55).

FIGURA 55 – TRAZENDO A ARTE PARA A SALA DE AULA



FONTE: A autora (2017).

A partir da observação dos alunos da obra que estava na frente deles, foi feita a entrevista. Essa entrevista se baseou em perguntas visando a leitura verbal. Neste momento, conforme Rossi (2009, p. 31), “coloquei-me como colega, com as mesmas dúvidas, pedindo opinião, demonstrando cumplicidade.”

Nesse sentido, a entrevista ocorreu em uma situação descontraída. Foi interessante observar o comportamento dos alunos, que quase não fizeram perguntas diretamente à artista sobre a obra ou solicitaram a sua resposta. Parecia que eles, às vezes, esqueciam que a artista estava ali na frente deles.

O diálogo aconteceu com algumas perguntas específicas sobre a obra da Figura 22, a seguir:

Pesquisadora: Está acontecendo um salão de beleza? Está acontecendo uma cena de um salão de beleza. Então, vocês acham que o título da obra *Salão de Beleza*, está dizendo isso?

Participantes da pesquisa: Sim.

Pesquisadora: Vocês acham que tem a ver com o que está acontecendo aqui?

Participantes da pesquisa: Sim.

Pesquisadora: Nessa cena tem alguns personagens de frente, vocês acham que eles estão olhando para onde?

Participantes da pesquisa: O espelho.

Os alunos (G- 8) e (F- 8) quiseram comentar sobre a parte lateral na obra:

G: O espelho ficou bem legal.

F: Eu me imagino eu aqui.

Pesquisadora: (G) você acha legal quando tem a parte lateral do quadro pintado?

G: Eu acho, porque forma uma continuação aqui, se você não tivesse feito a lateral não ia aparecer esse pedaço do espelho e o braço dele.

G: Fica bem mais legal e dá mais atenção.

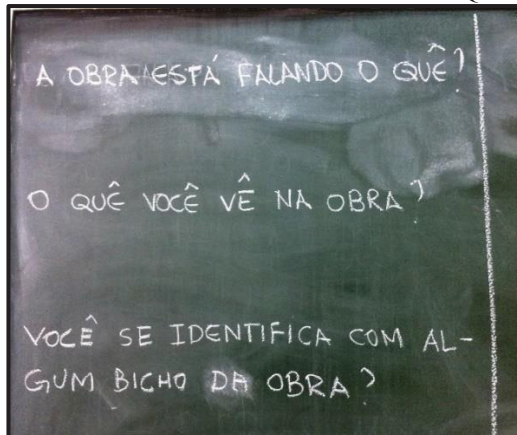
Pesquisadora: A impressão é que quando aproximei o quadro das crianças, elas foram observando melhor a obra, elas passaram o dedo, a mão, olharam a obra por trás e nas laterais. (Transcrição IMG_0184, 11/09/2017).

Essa obra é constituída de muitos personagens que se articulam entre si, compondo uma cena, em que acontecem muitas coisas objetivas e subjetivas, pois envolve questões perceptivas e algumas não perceptivas à primeira vista, porque encerra em sua narrativa certa complexidade que impõe ao observador um pouco mais de atenção quanto ao que está implícito, de acordo com Barbosa (2014):

A história da arte ajuda as crianças a entender algo do lugar e tempo nos quais as obras de artes são situadas. Nenhuma forma de arte existe no vácuo: parte do significado de qualquer obra depende do entendimento de seu contexto. “A estética esclarece as bases teóricas para julgar a qualidade do que é visto.” [...] A metodologia de análise deve ser de escolha do professor e do fruidor, o importante é que obras de artes sejam analisadas para que se aprenda a ler a imagem e avaliá-la; esta leitura é enriquecida pela informação acerca do contexto histórico, social, antropológico, etc. (BARBOSA, 2014, p. 38-39).

Neste contexto da leitura, procurou-se articular a obra e o que ela "fala sobre si mesma", buscando compreender como a obra é "lida" e "ouvida", a partir da concepção de que as imagens falam de Rossi (2009) – (FIGURA 56).

FIGURA 56 – A OBRA FALA SOBRE O QUÊ?



FONTE: A autora (2017).

A partir dessas perguntas na lousa, questionou-se aos alunos com qual bicho da obra exposta eles se identificavam, tendo por objetivo compreender quais significados eles atribuíam à obra, pois se a obra está conversando com os alunos, eles podem "ouvi-la" e talvez, por meio desse "diálogo visual" o aluno pode significá-la a partir da sua leitura.

Talvez, essa abordagem de leitura de imagens encontre um lugar na Educação Estética, e nesse contexto, para Housen (2011), estabelecem-se relações de familiaridade com a Arte para desenvolver no aluno a experiência estética e a partir dessas experiências eles atribuem significados e sentidos, o que torna possível "ler" e "ouvir" a obra de Arte.

Dessa forma, na releitura da aluna (J.L), sobre a composição, observa-se que ela articula algumas construções perspectivas e se percebe que essa articulação não é aleatória, pois parece que a aluna buscou soluções para a construção compositiva em seu trabalho, demonstrando o desenvolvimento da sua experiência estética, pois quando o aluno faz novas construções e elabora, a partir da leitura de imagens, uma nova imagem, pode se perceber de forma clara suas articulações.

Ao dar um novo significado à obra, articulada pela mediação da artista-professora-pesquisadora no Ensino de Arte pela abordagem da Educação Estética, por meio de estratégias metodológicas de ensino e aprendizagem, "acontece o aprendizado" (HOUSEN, 2011, p. 150), conforme a construção *Narrativa* (FIGURA 57).

FIGURA 57 – PINTURA COM TINTA A GUACHE REFERENTE À FIGURA 22 DA ALUNA (J. L – 8 ANOS)

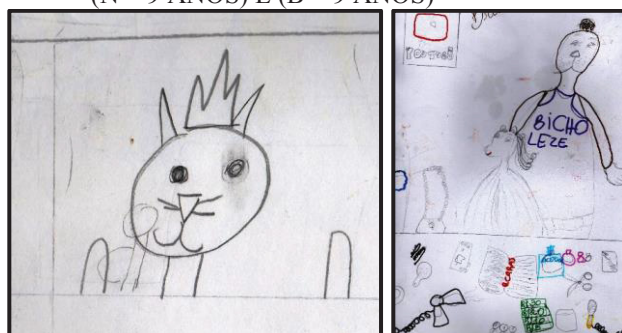


FONTE: A autora (2017).

Assim sendo, ao analisar a pintura da aluna (J.L), observa-se pela sua construção *Narrativa*, que ela articulou a sua interpretação de um salão de beleza, onde são reconhecidos os elementos que constituem esse lugar de beleza. Ela articula também a perspectiva, demonstrando nesse trabalho um controle sobre a quantidade de tinta de modo a não descaracterizar o esboço. Fez o recorte, pois construiu apenas três personagens, que distribuiu de maneira equilibrada na composição, conseguindo realizar um trabalho de releitura muito interessante. Correspondendo às expectativas da pesquisa empírica e obtendo um desenvolvimento estético pela familiaridade com a Arte trazida para a sala de aula, a partir da leitura das obras originais de uma artista-professora-pesquisadora.

Ao analisar os trabalhos das alunas (N) e (B) observou-se que na construção dos esboços elas fazem uma releitura da Figura 21, porém (N) constrói uma narrativa que não se aproxima da leitura que fez da obra, mas recria a partir dela. Já em (N), verifica-se que sua releitura preserva a leitura da obra, porém como (N) recria a partir dela, conforme (FIGURAS 58 e 59).

FIGURA 58 – CONSTRUÇÃO DO ESBOÇO DA LEITURA DAS OBRAS 22 DAS ALUNAS (N – 9 ANOS) E (B – 9 ANOS)



FONTE: A autora (2017).

FIGURA 59 – PINTURA COM GIZ DE CERA E LÁPIS DE COR DA LEITURA DA OBRA 22 DAS ALUNAS (N – 9 ANOS) E (B – 9 ANOS)



FONTE: A autora (2017).

Na análise da leitura da Figura 22, das alunas (N) e (B), observa-se outro contexto compositivo, não somente dado pela técnica, que ambas demonstraram dominar. Sendo possível reconhecer a construção da perspectiva frontal, assim, observa-se na interpretação delas, há um determinado lugar de beleza. Dessa forma, ambas as alunas demonstraram realizar uma releitura da Figura 22, atribuindo-lhe um novo significado para os seus trabalhos no contexto da leitura de imagens na sala de aula.

Desse modo, as alunas (N) e (B), conforme demonstram os seus trabalhos articularem os estágios evolutivos de Housen (2011), que compreendem o *Narrativo*, *Construtivo*, *Interpretativo* e *Recreativo*, bem como o seu modo próprio de ver e dar significados às coisas Rossi (2009), articulando ainda nesse contexto, de acordo com Pillar (2001) na de leitura de imagens, a capacidade de compreensão e interpretação dos elementos visuais que constituem uma obra de Arte.

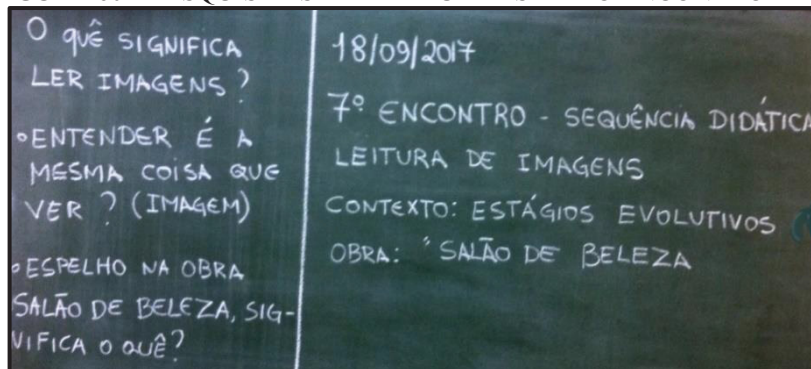
Nesse sentido, "ler" imagens é atribuir significados a ela, então se questiona como se atribui significados, como se dá sentido e como se compreende a obra de Arte pelos "olhos" e "ouvidos" das crianças? De acordo com Pillar (2001, p. 15) "ler uma obra seria então, perceber, compreender e interpretar a trama de cores, texturas e volumes, formas, linhas que constituem uma imagem", no caso aqui, uma obra de Arte. No entanto, essa leitura está também na percepção, na compreensão e na atribuição de significados imbricados na história de vida do aluno e na subjetividade sob a qual organiza a sua apreensão e apropriação do mundo.

4.9 SÉTIMO ENCONTRO

Neste Sétimo Encontro, no dia 18/09/2017, dando continuidade ao que foi conversado no Encontro anterior, a respeito de experiências de ir ao salão de beleza, além de retomar as questões relativas ao contexto da abordagem da leitura de imagens, foi enfatizado

no contexto desse Encontro a questão da rotina de um salão de beleza, em que foram abordadas algumas situações relativas a essa rotina, como por exemplo, cortar e pintar o cabelo e fazer as unhas (FIGURA 60).

FIGURA 60 – PESQUISA - SALA DE AULA - SÉTIMO ENCONTRO



FONTE: A autora (2017).

Pesquisadora: Estamos agora no 7º Encontro, sobre a questão do salão de beleza, algumas coisas relativas a cortar o cabelo e fazer a unha, nós estamos dando continuidade ao que foi conversado no 6º Encontro a respeito de experiências de ir ao salão de beleza, (Diário de sala de aula, 18/09/2017).

Analisando o comportamento dos alunos na situação estudada, observei que a maioria dos alunos estava prestando atenção e interagindo com a explicação, demonstrando compreendê-la. Desse modo, continuei a abordagem da sequência da metodologia de leitura de imagens.

Em seguida, foi feito um recorte da obra, demonstrando como no Encontro anterior, esse momento foi planejado para ensinar aos alunos, por meio de exemplos, como seria iniciado o esboço e o que eles fariam a seguir, conforme a construção do esboço na lousa, desenhando dois personagens (FIGURA 61).

FIGURA 61 – ARTISTA-PROFESSORA-PESQUISADORA DESENHANDO AO VIVO UM ESBOÇO



FONTE: A autora (2017).

Os alunos acompanharam passo a passo o modo como eu desenho. Esse me parece, um dos pontos altos envolvendo a leitura de imagens, porque à medida que fui construindo o desenho, observei que eles prestavam muita atenção na sequência do desenho, e expressaram a sua admiração de o desenho aparecer como mágica, como alguns disseram “professora você é mágica”, “como você desenha rápido”. (Diário de sala de aula – vídeo IMG_0226, 18/09/2017).

Quando o artista mostra suas habilidades artísticas na atuação como docente e artista, na sala de aula para alunos do 4º ano, pode estabelecer em alguns contextos, uma relação antagônica, nesse sentido é preciso uma especial atenção do professor-artista para não propiciar espaço para que a sua Arte, bem como ele próprio tornem-se um modelo como num espelho e que se procura imitar.

Pesquisadora: Quando uma artista dialoga e interage e articula saberes mútuos na sala de aula com alunos do 4º ano de uma escola Municipal de Curitiba, pode correr o risco de servir de “modelo” para eles, e essa questão é difícil de lidar em certos contextos e confere certo incômodo, no sentido de ser vista como um “ser” irreal, talvez para as crianças, principalmente pelo fato de alguns deles me chamarem de “gênio” ou falarem coisas do tipo “como que você consegue desenhar assim” e “eu não consigo desenhar que nem você”, neste contexto de abordagem de leitura de imagens na sala de aula, relacionado à pesquisa, não estou tão à vontade assim e, procurei não interferir ou se inevitavelmente viesse, que fosse o mínimo possível com essas “habilidades”, para não influenciar os alunos. (Diário de sala de aula, 18/09/2017).

No entanto mesmo com o enfrentamento frente às dificuldades de alguns alunos em finalizar a pintura com a tinta guache da obra, a maioria concluiu os trabalhos e isso serviu para refletir sobre a questão do estereótipo, em que o artista e a sua obra podem servir de modelos para eles. Essa questão traz a necessidade de um estudo mais aprofundado, por trazer uma discussão de grande complexidade, que a presente pesquisa não deu conta neste contexto de leitura de imagens, pela sua natureza antagônica de contextos positivos e negativos que se desdobram e se articulam ao trazer a Arte e o artista para sala de aula, pois essa situação se desvelou a partir da pesquisa empírica, propiciada pelo contato dos alunos com a artista, bem como com as suas obras e de como enfrentar a questão do artista e sua Arte acabarem por se tornar um modelo a ser copiado.

Para Rossi (2009), o aluno pode pensar que o artista faz a obra porque quer ou porque tem vontade e que sua obra mostra alguma coisa, no sentido de representar a realidade pela imagem que cria dela. Assim sendo, segundo a autora “o aluno pensa que o artista apenas aproveita as oportunidades que a vida lhe oferece, quando as coisas (temas) surgem diante dele” (ROSSI, 2009, p. 39). Nesse sentido, ao elaborar o esboço fazendo um recorte, talvez isso tenha propiciado o uso desse “modelo pronto de recorte” em seus trabalhos, conforme o relato a seguir:

Pesquisadora: A proposta aos alunos de fazer um recorte aleatório da obra da Figura 22, para a construção do esboço, não aconteceu como planejado, visto que devido ao esboço que fiz para explicar passo a passo a maneira como eles deveriam fazê-lo, acabou servindo de modelo para a construção de todos os esboços. Porém, essa questão não prejudicou o andamento da releitura, porque eles acabaram construindo um desenho próprio, não copiando, mas atribuindo significados à imagem que criaram. (Diário de sala de aula, 18/09/2017).

Desse modo, analisando os trabalhos dos participantes da pesquisa, observou-se que eles criaram uma nova imagem, a partir da releitura que fizeram da obra, conforme pode ser verificado nos exemplos dos trabalhos das leituras das obras das Figuras 21 e 22 das alunas (V.S) e (V.A), conforme a (FIGURAS 62 e 63).

Assim sendo, em relação à construção da narrativa visual dos trabalhos de leitura do início da pesquisa empírica relacionados à obra da Figura 21 das alunas (V.S) e (V.A), observou-se que elas estabeleceram uma relação com a obra da leitura, pela sua aproximação compositiva da mesma, tanto no aspecto pictórico como na construção dos personagens. Nota-se que houve a tentativa das alunas de não encobrir os personagens com a tinta guache, embora essa dificuldade não tenha sido superada neste caso. Entretanto, nota-se em (V.S) como em (V.A), o esforço em tentar não encobrir os desenhos, embora (V.A) demonstre estabelecer os planos que delimitam bem os espaços compositivos na construção do seu esboço. Assim sendo, apesar da dificuldade em manter o desenho, verifica-se que ambos os trabalhos as alunas articularam em sua narrativa pictórica os estágios *Interpretativo* e *Recreativo* de Housen (2011) – (FIGURA 62).

FIGURA 62 – PINTURAS COM TINTA A GUACHE DAS LEITURAS DA FIGURA 21 ALUNA (V. S – 8 ANOS) E (V. A – 8 ANOS)



FONTE: A autora (2017).

Porém elas tiveram a preocupação de solucionar este problema com a pintura, que pode ser observada nos seus trabalhos de leitura relacionados à obra da Figura 22 – (FIGURA 63).

FIGURA 63 – PINTURAS COM TINTA A GUACHE DAS LEITURAS DAS FIGURA 22 ALUNA (V. S - 8 ANOS) (V. A - 8 ANOS)



FONTE: A autora (2017).

Dessa forma, ao analisá-los, verifica-se que houve o desenvolvimento do aprendizado em Arte, pela familiaridade do contato com as obras, com a artista, pois tanto (V.S), como (V.A), demonstram nos seus trabalhos da Figura 22, mas, principalmente, encontrado no trabalho da aluna (V.S) uma solução de construção narrativa de planos delimitada pela perspectiva, definindo os objetos e os personagens não encontrados em seu trabalho relacionado à Figura 22. Observam-se, ainda que as cores foram agora utilizadas para compor espaços e não apenas para os preencher como no caso das pinturas das releituras relacionada a obra da Figura 21 – (FIGURA 63). Portanto houve o desenvolvimento dos estágios *Interpretativo e Recreativo* de (HOUSEN, 2009) pelas leituras estéticas, pelas diferenças de acabamento, de composição, de cores entre os primeiros e os últimos trabalhos das alunas (V.S) como (V.A).

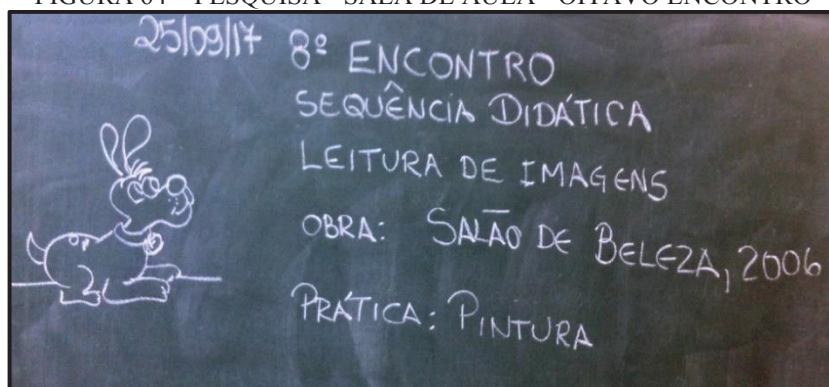
Pesquisadora: Os alunos estavam participativos quanto às questões apresentadas pela pesquisadora, principalmente alguns deles demonstraram interesse referente às aparências das pessoas e dos motivos que fazem com que elas frequentem um salão de beleza. Foi discutido sobre a questão de uma pessoa ir a um lugar específico para se embelezar e ficar bonita. Na prática de ensino e aprendizagem, os alunos fizeram um esboço a partir do tema proposto. Observei que a maioria dos alunos estava concentrada e apresentava interesse em reproduzir o desenho solicitado, desenvolvendo suas próprias ideias relacionando a leitura da obra, porém recriando uma nova imagem, pois a pesquisadora destacou que eles deveriam criar uma imagem com suas próprias ideias. (Diário da sala de aula, 18/09/2017).

Esse recorte da obra da Figura 22 foi uma estratégia metodológica de ensino e aprendizagem no contexto da leitura de imagens, para facilitar a construção do esboço. Na verdade, no início, houve uma preocupação em trabalhar com essa obra devido à sua complexidade narrativa. No entanto, no decorrer da aula, achei interessante apresentá-la, porque a partir dela muitas questões foram discutidas, partindo-se dos temas principais pretendidos que eram o espelho e a beleza. Outra questão interessante em relação aos elementos visuais era a perspectiva nesta obra.

4.10 OITAVO ENCONTRO

O Oitavo Encontro, no dia 25/09/2017, foi praticamente uma continuação do anterior, falou-se novamente sobre as questões relacionadas à beleza. Conforme descrito na lousa (FIGURA 64).

FIGURA 64 – PESQUISA - SALA DE AULA - OITAVO ENCONTRO



FONTE: A AUTORA (2017).

Nesse sentido, Housen (2011, p. 160) explica que a "função do professor consiste em colocar estas perguntas abertas, incentivar os alunos a pensarem em voz alta" ao incentivar os alunos a falar deixando "que se repitam oportunidades para partilhar o que veem." Assim, objetivando a conclusão dos esboços, e em seguida, por meio do contato direto com a artista, foram feitas algumas perguntas sobre a obra, mostradas a seguir:

G: Que você tá achando do teu trabalho?

G: Eu estou achando bem legal.

Pesquisadora: Você tá conseguindo a cor?

G: Estou.

Pesquisadora: Você (I), o que você está achando?

I: Mais ou menos.

Pesquisadora: Você (F)?

F: Eu estou achando bem legal, eu gosto de desenhar e pintar.

Pesquisadora: Que bom. (Diário da sala de aula – transcrição do vídeo IMG_0246, 25/09/2017).

Devido ao fato da pesquisa empírica estar com praticamente 8 encontros consolidados, percebi que os alunos precisavam de um determinado tempo para executar as tarefas solicitadas pela pesquisadora, por meio da organização sistemática de etapas, sob o formato de Sequências Didáticas de Leitura de Imagens. Entretanto para não comprometer a espontaneidade dos alunos quanto à realização dessas etapas, foi necessário adaptar essa sistemática, para que os mesmos se sentissem acolhidos, respeitando individualmente o seu tempo de conclusão. É importante salientar que o interesse dessa pesquisa está no processo de ensino e aprendizagem. Assim, a mesma se configura não só no produto artístico, mas de interação do aluno com a obra de Arte. Desse modo, em muitos casos, observou-se que o aprendizado do aluno pôde acontecer pela sua expressão verbal e não só pela sua produção artística. Enquanto os alunos estavam concentrados na pintura dos seus esboços, a pesquisadora circulou pela sala de aula para observar os trabalhos e fazer entrevistas com eles, conforme algumas das transcrições do (Diário da sala de aula, 25/09/2017).

Pesquisadora: Alguém quer falar?

A. J.: Esse trabalho ele é ótimo, porque me ajudou, a saber, pintar melhor, agora eu aprendi a pintar melhor ainda.

Pesquisadora: E você acha que essas aulas estão te ajudando?

A. J.: A pintar melhor. Está me ajudando, minha mãe comprou um caderno de desenho para mim e agora eu aprendi a pintar melhor.

J: Eu estou gostando muito da tua pesquisa.

Pesquisadora: É mesmo, por quê?

J: Porque eu estou mexendo com tinta, eu estou aprendendo a desenhar.

FIGURA 65 – ALUNOS PINTANDO OS ESBOÇOS DA LEITURA DA OBRA 22

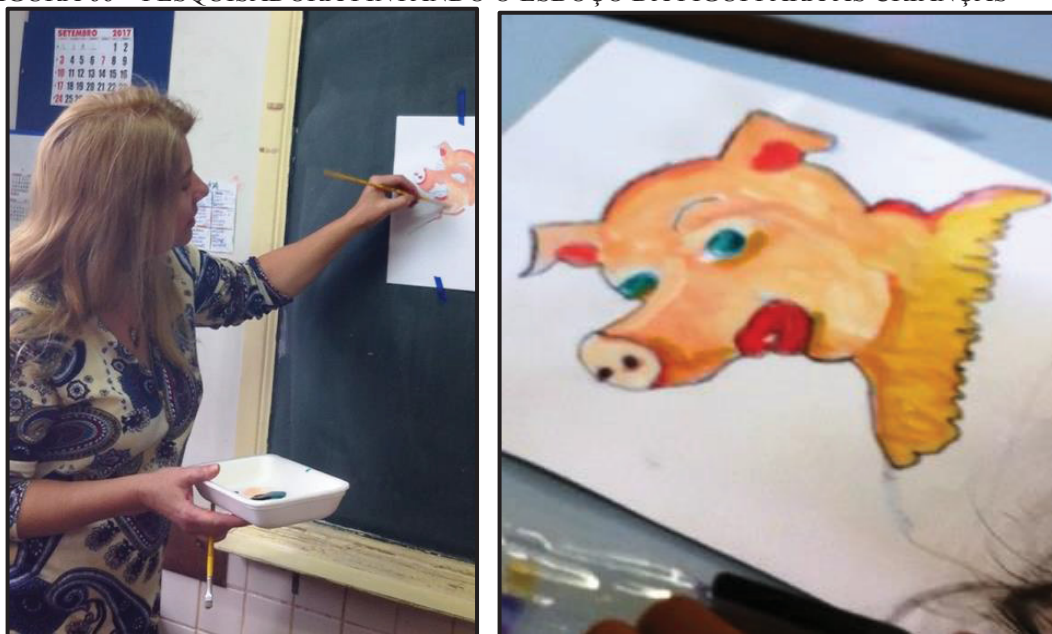


FONTE: A autora (2017).

Pesquisadora: Observando a relação das pinturas com tinta guache dos alunos dos Encontros anteriores com o que os alunos fizeram neste Encontro. Verificou-se que eles estavam indo bem, mas que eu poderia dar algumas dicas de pintura, como a mistura das cores para obter tons de luz e sombra, por exemplo. Trazer para a pintura deles, um pouco do meu processo de trabalho, demonstrando a partir do esboço, igualmente como eles estavam fazendo, explicar rapidamente passo a passo pintando o esboço fixado na lousa de uma cabeça de porquinha, para que todos vissem. Assim, iniciei o processo de pintura rapidamente com luz e sombra, seria apenas uma dica de procedimentos de contrastes de cores. Desse modo, os alunos poderiam experimentar fazer nas suas pinturas o processo que uso para as minhas próprias pinturas. (Diário da sala de aula, 25/09/2017).

Nesse sentido, parece que foi interessante fazer isso ao vivo, demonstrando uma possibilidade de pintura de um esboço, igual ao que eles estavam fazendo, mas por um processo semelhante ao processo de pintura da artista. Foi explicado rapidamente o passo a passo, enquanto se pintava o esboço da cabeça da personagem *Pigui* da série *Porcas Caprichosas*, feito para esse contexto de leitura de imagens e fixado na lousa, para que todos pudessem participar da explicação, iniciando o processo de pintura e fazendo breves exemplos de contrastes de luz e sombra, com as cores da palheta emprestadas de uma aluna. Desse modo, os alunos poderiam experimentar fazer nas suas pinturas também (FIGURA 66). (Diário de sala de aula – vídeo IMG_0256, 25/09/2017).

FIGURA 66 – PESQUISADORA PINTANDO O ESBOÇO DA PIGUI PARA AS CRIANÇAS



FONTE: A autora (2017).

É interessante salientar que a relação dos elementos na imagem com as coisas presentes ou que estão acontecendo, como no caso da pintura ao vivo do esboço da cabeça da personagem da porquinha, por exemplo, usando uma narrativa visual para interpretar pela imagem uma didática de ensino e aprendizagem no contexto da leitura de imagens, pode ser muito importante, conforme explica Rossi (2009, p. 57):

A interpretação pela narrativa é muito frequente em crianças das séries iniciais. Quanto menor for o nível de familiaridade da criança com a arte e discussão estética, mais fantasiosa é a narrativa. Neste caso ela usa a imagem como um jogo, em que pode sujeitar seus elementos à sua fantasia subjetiva. A imagem torna-se um símbolo que representa algo imaginado apenas por ela.

Desse modo, neste Encontro como em alguns dos Encontros anteriores, observa-se que em relação à pintura as crianças estavam indo bem. Entretanto a partir das especificidades da linguagem visual, nesse contexto, utilizar algumas técnicas pictóricas possibilitou a eles estruturar de uma forma diferenciada a sua pintura, por meio de algumas dicas básicas de pintura, como por exemplo, a mistura das cores para obter tons de luz e sombra, fazer o contorno das figuras, por exemplo, trazendo um pouco dos processos utilizados pela artista.

Entrevista do aluno (D - 9 anos) – (Diário de sala de aula, 25/09/2017):

Pesquisadora: O que você achou da leitura de imagens de que você participou?

D: Interessante.

D: Eu aprendi a desenhar bastante.

Pesquisadora: E você acha que o teu desenho melhorou?

D: Melhorou.

D: Quando a obra de arte está longe não consigo ver nada dos detalhes, mas quando chego perto, vejo o contorno, de perto dá mais clareza, fica mais forte.

FIGURA 67 – PINTURA EM GIZ DE CERA COM LÁPIS DE COR DA RELEITURA DA FIGURA 22 DO ALUNO (D – 9 ANOS)



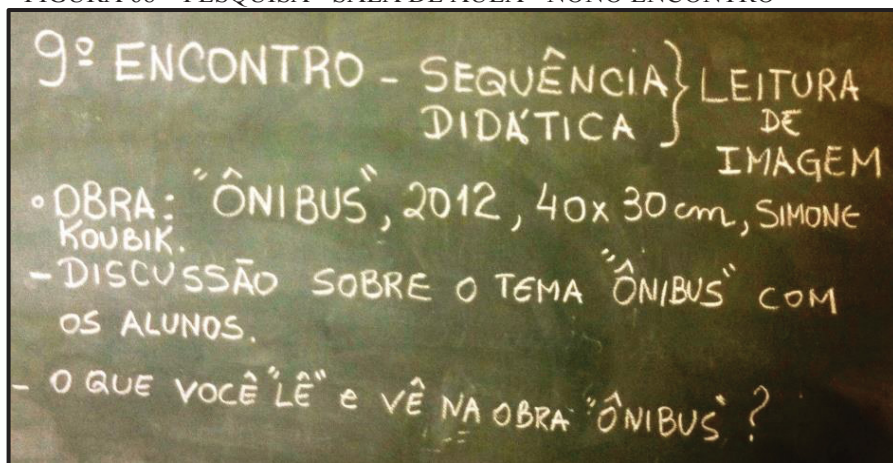
FONTE: A autora (2017).

Analisando as diferenças nos últimos trabalhos referentes à leitura da Figura 22 do aluno (D), observa-se que ele articulou os estágios *Recreativo*, *Narrativo* e *Interpretativo* de Housen (2011), pois nas suas composições tanto no esboço, como na pintura e no giz de cera com lápis de cor, ele procura enfatizar uma organização pictórica e demonstra o seu controle em administrar bem os espaços, elaborando os elementos visuais que estão distribuídos de forma equilibrada, descrevendo pictoricamente as características dos objetos, muito atento aos seus detalhes figurativos, como no detalhe do desenho ao fundo, representando um de vaso de flor. Ele demonstra em ambos os trabalhos dominar a perspectiva dos objetos sobre a mesa, porém se verifica que ele exerce a sua experiência estética com maior desenvoltura na técnica de giz de cera com lápis de cor, pelo conteúdo figurativo, próprio da releitura de uma obra de Arte.

4.11 NONO ENCONTRO

No Nono Encontro, no dia 2/10/2017, foi retomada com os alunos novamente a leitura de imagens e a conclusão dos trabalhos referentes à obra da Figura 22. Enfatizando nesse contexto a questão do “ler e ver” da Figura 23 – (FIGURA 68).

FIGURA 68 – PESQUISA - SALA DE AULA - NONO ENCONTRO



FONTE: A autora (2017).

A leitura de imagens no contexto da teoria se fez nesta pesquisa, mas também se faz presente na prática. Assim sendo, foi necessário também apresentá-la aos alunos para que eles refletissem criticamente sobre as diferenças entre “ler” e “ver” das imagens e desenvolvessem a capacidade de interpretar o papel da imagem no contexto leitura de imagens das obras *Bichos Urbanos*.

Dessa forma, ao trazer essa questão no ambiente escolar a partir das práticas de ensino e aprendizagem organizadas em Sequências Didáticas no Sexto e retomá-la no Nono Encontro, está ligada ao fato de os alunos já terem finalizado todas as etapas relacionadas às leituras das obras das Figuras 20, 21 e 22. Desse modo, por meio do contato dos alunos com as mesmas, trazidas ao ambiente escolar, propiciou-se a familiaridade deles com a Arte e assim talvez se favoreceu a sua compreensão das diferenças entre de “ver” e de “ler”, pois segundo Santaella (2012), a leitura não está somente nos textos de um livro, ela está presente também na comunicação visual, em sinais, signos, nas imagens e ilustrações. Todavia se a tarefa do ensino da Arte está ligada a ver as coisas do mundo de forma crítica, ela pode ser conquistada por meio da Educação Estética, por meio da leitura de imagens pode ser possível desenvolver o conhecimento estético e expandir os modos de “ver” e de “ler” dos alunos de uma turma do 4º de Ensino Básico de uma escola municipal de Curitiba.

Os alunos produziram 2 imagens com a obra da Figura 21, uma de pintura com tinta guache e outra de pintura com giz de cera e ambas foram contornadas com canetinha, pois o contorno faz parte do acabamento das obras trazidas para a análise. Assim os alunos poderiam experimentar por eles mesmos as diferenças entre a pintura com e sem contorno e as possibilidades de construção a partir de uma mesma imagem propiciadas no Oitavo Encontro, iniciando assim com a obra da Figura 23 (última obra a ser estudada na pesquisa empírica).

Dessa forma, com o intuito de propiciar o contato com a obra da Figura 23, eles foram convidados a ver a obra de perto, e diferentemente de um museu, eles puderam interagir com a mesma por meio da pesquisa na leitura de obras originais. (Transcrição do vídeo – IMG_0265, 02/10/2017) – (FIGURA 69).

FIGURA 69 – AS CRIANÇAS “LENDO” A OBRA ÔNIBUS



FONTE: A autora (2017).

Alguns trechos das entrevistas com os alunos tiveram relação direta com as diferenças entre “ver e ler” relacionando as obras das Figuras 22 (Sexto Encontro) e 23 (Nono Encontro). Essas entrevistas foram apresentadas juntas, apesar de acontecerem em momentos diferentes, porque a intenção foi as comparar para averiguar as diferenças de compreensão dos alunos sobre a questão de “ver” e de “ler”. Assim sendo, foram feitas perguntas objetivas instigando-os para que refletissem sobre essa questão:

Trechos da transcrição da entrevista com os alunos referente a Figura 22. (Diário de sala de aula, 11/09/2017):

Pesquisadora: O que significa para vocês ler imagem, ler uma imagem, quem é que pode me responder?

Participantes da pesquisa: Eu quero saber o que é?

Pesquisadora: Quando vocês estão lendo um texto, porque vocês leem um texto?

Participantes da pesquisa: Para a gente entender

Pesquisadora: Quando vocês "leem" uma imagem é para quê?

Participantes da pesquisa: Para entender o que estão fazendo.

Pesquisadora: Ler um texto não é tão difícil, mas entender um texto é difícil, não, é? Vocês concordam?

Participantes da pesquisa: É difícil.

Pesquisadora: Assim acontece com a imagem, ver é fácil. Vocês não concordam que qualquer um pode ver, quem tem visão perfeita. Quem tem essa propriedade da visão e pode ver uma imagem, mas ler a imagem e entender uma imagem é fácil ou difícil?

Participantes da pesquisa: Difícil.

Trechos da transcrição da professora Regente da turma, referente à Figura 22. (Diário de sala de aula, transcrição, 11/09/2017):

Professora Regente: Ela tá dizendo aqui, eu entendi assim, "eu não espero mais nada da minha vida" e gostaria também, que vocês olhassem quem são os profissionais, homens ou mulheres que trabalham no salão de beleza, visto pela leitura visual, não é só olhar, vocês tem que olhar o que está por trás de tudo isso. A artista que pintou esse quadro, ela não escolheu o personagem animal à toa, se colocar um animal, ela pode falar disso.

S: Professora, porque ela botou um cachorro gordinho rabugento?

Professora Regente: Cada um vai ver com seus olhos e vai expressar com suas palavras, e não a dos outros, não vamos tomar emprestado de ninguém. Preste bastante atenção, ela colocou a tabela de preços, ela colocou outra função de uma moça que lava e passa e traz as toalhas dobradas. Outra coisa será que ainda existe isso esse tipo de secador de cabelo antigo? É coisas que vocês têm que analisar bastante, não é uma coisa pintada qualquer, quando a artista fez esse trabalho ela pensou muito, além da técnica que ela mostrou. Você precisa estudar para fazer um quadro desses, não é assim, aí eu vou pintar. Ele tem tudo, matemática, desenho, tem história e geografia, tem tudo aqui nesse quadro.

A professora Regente pediu a palavra, antes de iniciar Sequência Didática da leitura de imagens da obra Figura 23, seguem os trechos da transcrição da professora Regente da turma, referente à Figura 23. (Diário de sala de aula, transcrição, 02/10/2017):

Professora Regente: Hoje em dia vocês têm dificuldade para ficar lendo, eu vi que lá fora tem um mural com os dados lá, e eu que vejo que ninguém lê. Então, o que está acontecendo com vocês? Vejo que quando têm muitas coisas escritas, vocês não querem ler. Eu gostaria que vocês, através da obra, vocês olhassem para a obra e conseguissem enxergar um monte de coisa que é fazer a leitura, por isso que essa aula é bem importante, que hoje nós vamos fazer a leitura, e vocês escrevem o que estão enxergando. Não só, o que tem no quadro, mas além do que o quadro está querendo dizer, porque quando a artista Simone pintou esse quadro, ela não queria fazer uma coisa bonita, combinando as cores, perfeitinho o rosto de tal, não. Ela quer mostrar o sentimento que acontece nos personagens da obra é o sentimento. Então, hoje nessa aula, nós vamos falar mais sobre isso, o que vocês conseguem enxergar além da obra. Nossa! Pelo rosto da Macaca, o que será que está acontecendo? O que será que ela está pensando? É isso que nós vamos ver hoje, tá bom?

Pesquisadora: Observei esta situação em sala de aula, percebi que a professora Regente da turma estava preocupada com a questão da leitura de seus alunos, pois como ela mesma enfatizou a falta de interesse pela leitura dos alunos chamou a sua atenção ao presenciar uma determinada situação escolar. Nesse sentido, ressaltou a importância da leitura de imagens, com a qual se pode desenvolver também o hábito da leitura para os alunos. Dessa forma ela articulou bem a questão da leitura de imagens, bem como, a questão da sensibilidade, do "ver" além do óbvio e da construção de sentidos às coisas, reforçando assim, as questões pertinentes do ensino e aprendizagem de leitura de imagens. (Diário de sala de aula, 02/10/2017).

A partir dessas reflexões a respeito da leitura de imagens, os alunos puderam discutir e relembrar muitas situações e dificuldades que tiveram no início das práticas de Sequência Didática e de avaliar eles mesmos se essas dificuldades ainda prevalecem ou não.

Sobre a questão da leitura de imagens e das diferenças entre "ler" e "ver". Percebi que alguns alunos não estavam muito convictos dessas diferenças, portanto foi a partir das dúvidas da aluna (M.E- 9 anos) que acabei por explicar a todos novamente e, mais detalhadamente, quais as diferenças entre "ler" e "ver" no contexto da leitura de imagens.

Trechos da transcrição da turma, referente aos participantes da pesquisa sobre a leitura da obra da Figura 23. (Diário de sala de aula, 02/10/2017):

Pesquisadora: Vocês podem me dizer o que estão vendo nessa obra?

Participantes da pesquisa: Ônibus.

Participantes da pesquisa: Sim.

N: Um monte de "pessoas", os objetos que eles usam.

Participantes da pesquisa: O leão, o porco, o tigre, o galo, a galinha.

Participantes da pesquisa: Conversando e dormindo.

Participantes da pesquisa: Impaciência, tristeza, cansaço, pensando, pensando na vida no objeto que vocês veem, o relógio, jornal, cadeira, cano para se segurar.

Participantes da pesquisa: Demora muito para fazer?

Pesquisadora: Demorou, porque envolve a perspectiva, envolve a questão dos personagens, pensar quais personagens que eu vou colocar, então demorou bastante.

Pesquisadora: Primeiro o que eu faço?

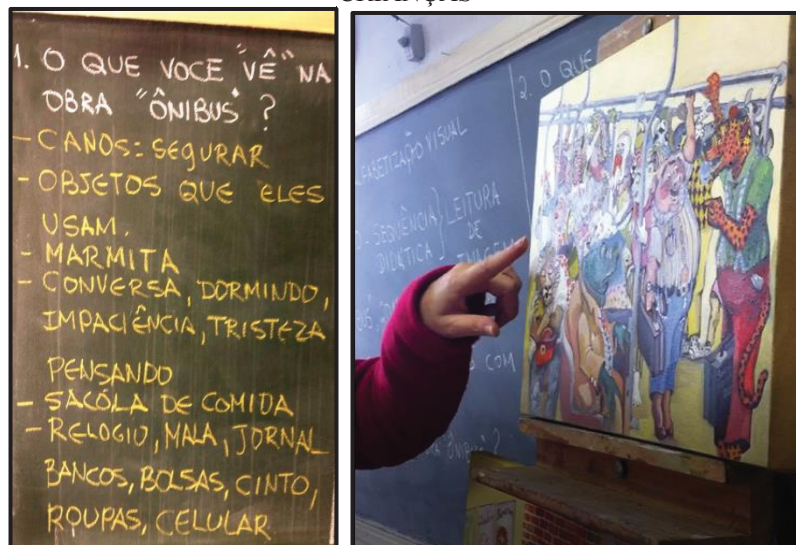
Participantes da pesquisa: Um esboço.

Pesquisadora: Andei bastante de ônibus, naquela linha que tem do Pinheirinho, que tem bastante gente, foi numa época que eu fazia gravura no Solar do Barão, então sentava com uma prancheta de desenho e desenhava os esboços, e escolhi esse ângulo. Então esse ângulo existiu, não foi de imaginação, só os bichos, são claro, por que, logicamente não existem bichos pegando ônibus.

Participantes da pesquisa: Risadas.

Percebeu-se na leitura da obra da Figura 23, que eles estavam mais à vontade para falar sobre a mesma, essa familiaridade de acordo com Housen (2011) favorece o desenvolvimento estético, os significados dados às coisas para a construção do conhecimento estético, a partir da leitura do objeto estético, por meio da pesquisa viva e do contato direto da artista com os alunos na sala de aula pode vir a propiciar o aprendizado em Arte (FIGURA 70).

FIGURA 70 – A ARTISTA-PROFESSORA-PESQUISADORA LENDO A OBRA ÔNIBUS COM AS CRIANÇAS



FONTE: A autora (2017).

Desse modo, eles interagiram com a obra e percebendo um roubo na cena do ônibus, apontaram para a cena, chamando a atenção para que eu também partilhasse da descoberta deles. Neste momento, eles estavam interagindo e deram significado à obra. São essas capacidades interpretativas por meio da leitura da obra que a pesquisa empírica articula aos estudos de Rossi (2009) – (FIGURA 71).

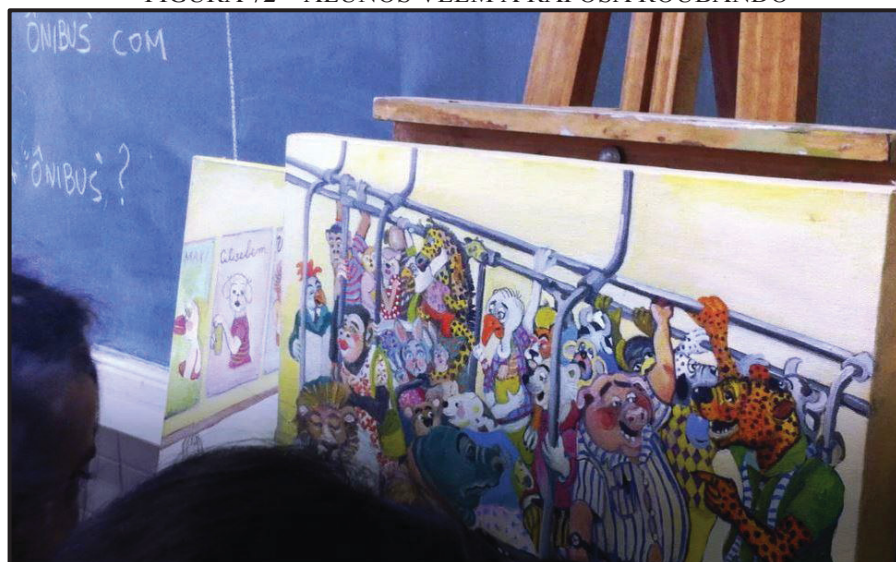
FIGURA 71 – AS CRIANÇAS INTERAGINDO COM A OBRA ÔNIBUS



FONTE: A autora (2017).

Nesse contexto, observei atentamente os comportamentos deles e os acontecimentos, observaram-se os pequenos detalhes, que segundo André e Lüdke (1986) dão suporte à construção de dados da pesquisa empírica por meio do contato direto da pesquisadora com a situação que está sendo estudada (FIGURA 72).

FIGURA 72 – ALUNOS VEEM A RAPOSA ROUBANDO



FONTE: A autora (2017).

Trecho de vídeo do momento em que as crianças observaram que acontecia um roubo dentro do ônibus, (Diário de sala de aula, 02/10/2017):

G: A galinha está gritando.

Pesquisadora: Vocês podem falar do que vocês quiserem.

V: Professora tão roubando.

F: Raposa é traiçoeira.

Pesquisadora: Onde que você achou que ele tá sendo roubado (F)?

N: A raposa está roubando o pato.

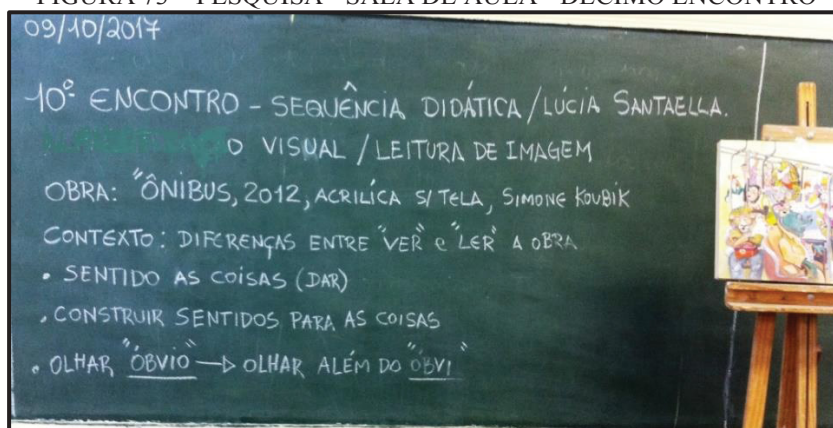
F: É aqui. É esse aqui que está roubando, a raposa ela está roubando o pato.

Partindo da concepção de que as imagens podem ser “lidas”, pois se consegue interpretar símbolos e sinais por meio delas, assim se aprende a fazer a leitura de imagens de sinais de trânsito, por exemplo, o que as difere é o que está explícito ou implícito, de acordo com a função ou necessidade.

4.12 DÉCIMO ENCONTRO

No Décimo Encontro, no dia 9/10/2017, sobre leitura de imagens a partir do desmembramento da imagem. Segundo Santaella (2012, p. 19-20), “as imagens como representações visuais diferem de acordo com a finalidade a que se prestam. Elas podem ter por finalidade aguçar e ampliar a nossa capacidade perceptiva, regenerar a nossa sensibilidade visual – uma das razões da arte, entre outras.” Neste contexto, isso significou dar continuação ao que foi falado nos Encontros anteriores, em busca do entendimento dos alunos das diferenças existentes na questão do “ver” e “ler”, para que eles ao darem significado àquilo que se vê (as coisas) construam sentido para essas coisas (FIGURA 73).

FIGURA 73 – PESQUISA - SALA DE AULA - DÉCIMO ENCONTRO



FONTE: A autora (2017).

Com o intuito de demonstrar um relato de experiência sobre as práticas didáticas ocorridas na sala de aula da turma do 4º ano, apresenta-se a transcrição da entrevista dada pela aluna participante da pesquisa (N- 9 anos). (Diário de sala de aula – transcrição de vídeo IMG_0306, 09/10/2017):

N: Quando eu comecei a fazer aula com você, eu comecei a me inspirar mais, porque antes lá, eu fazia as pessoas de palitinho! E daí agora, que você tá dando aula pra gente, tá melhor eu estou me inspirando mais, eu estou entendendo mais as coisas. **Pesquisadora:** Você tá conseguindo também na hora que você vai pensar no desenho, você já tem condição de fazer assim, aquilo que você quer, está conseguindo desenhar aquilo que você quer e pensa? Está conseguindo?

N: Sim, eu estou eu estou conseguindo bem também e antes eu desenhava muito mal e agora eu já estou desenhando bem melhor, do que antes das suas aulas.

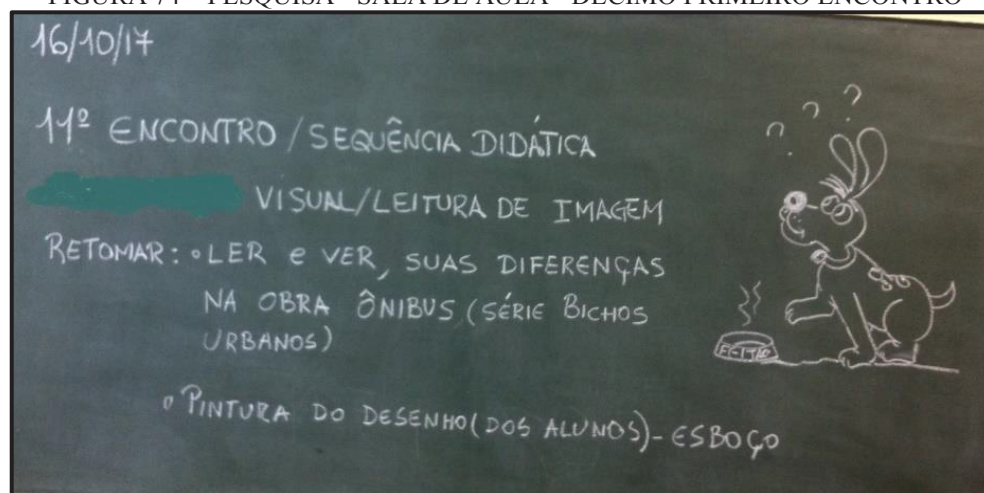
Pesquisadora: Que bom, fico feliz.

Neste dia acontecia na escola uma festa americana, o *Halloween* e alguns dos alunos estavam fantasiados. Portanto, não foi possível seguir com a Sequência Didática programada. No entanto, nesse momento decidi fazer uma leitura de imagens relacionando às fantasias deles com a obra em questão e dessa forma abordei a situação da leitura de imagens usando as diferenças entre “ler” e “ver” em uma obra de Arte.

4.13 DÉCIMO PRIMEIRO ENCONTRO

No Décimo Primeiro Encontro, no dia 16/10/2017, foi retomada a questão de “ler” e “ver” e suas diferenças a partir da obra da Figura 23, (FIGURA 74).

FIGURA 74 – PESQUISA - SALA DE AULA - DÉCIMO PRIMEIRO ENCONTRO



FONTE: A autora (2017).

Um fator interessante para esse Encontro foi o acabamento da pintura ou do desenho dos alunos, por meio do contorno e que teve como objetivo propiciar aos alunos a utilização dessa técnica de contornar como processo de acabamento do artista.

Essa questão do contorno foi trabalhada, porque sempre utilizei essa técnica nos meus próprios trabalhos artísticos, desde o início, contornava-os com pena à nanquim, porém neste caso, foi utilizada a canetinha escolar, devido ao fato de ser mais apropriada neste momento. Entretanto o acabamento com a canetinha fica um pouco mais grosso do que o traço com pena à nanquim, mas dá um destaque aos personagens que os alunos construíram. Sobre o contorno, foi explicado aos alunos que no início os desenhos dos Bichos eram contornados com nanquim, mas hoje em dia, é usado um pincel fino com tinta. Foi observado que a maioria dos alunos falou que os trabalhos ficaram mais destacados com o contorno do que sem ele. (Diário de sala de aula, 16/10/2017).

Neste contexto, objetivei destacar aos alunos, o fato de que o artista pode criar as suas obras a partir da sua vida, a partir o contexto em que vive ou viveu. Dessa maneira, a questão do contorno gerou uma discussão com os alunos sobre o acabamento da pintura, se realmente dava ou não destaque no trabalho deles, conforme demonstrado nas transcrições das entrevistas a seguir:

Entrevista com os alunos sobre o contorno (Diário de sala de aula – transcrição do vídeo, 16/10/2017):

Pesquisadora: Agora vocês estão revendo o desenho, acrescentando coisas, que antes vocês não tinham feito como o contorno, então esses contornos que vocês estão fazendo, como é que, por exemplo, você (V.A), deu uma forma para a figura, que na tinta não ficou tão evidente, é isso?

V.A: Sim. (FIGURA 75):

FIGURA 75 – ALUNA (V. A – 8 ANOS) CONTORNANDO A PINTURA COM TINTA GUACHE DA LEITURA DA OBRA DA FIGURA 22



FONTE: A autora (2017).

FIGURA 76 – ALUNA (J. L – 9 ANOS) CONTORNANDO A PINTURA COM TINTA GUACHE DA LEITURA DA OBRA DA FIGURA 22



FONTE: A autora (2017).

FIGURA 77 – ALUNO (G – 9 ANOS) CONTORNANDO A PINTURA COM TINTA GUACHE DA LEITURA DA OBRA DA FIGURA 22



FONTE: A autora (2017).

FIGURA 78 – ALUNO (F – 8 ANOS) CONTORNANDO A PINTURA COM TINTA GUACHE DA LEITURA DA OBRA DA FIGURA 22



FONTE: A autora (2017).

Pesquisadora: Alguém quer falar alguma coisa do contorno, sobre essa questão?

J. L: Eu acho que tá fazendo diferença e tá ficando mais bonito.

G: O meu desenho, eu estou passando as linhas e eu vi que deu mais destaque.

F: O meu também

L: Antes, parecia que estava meio borrado, agora dá para ver direito, mas quando você contorna dá para ver melhor os personagens, tem mais destaque.

J.C: Ficou mais destacado.

N. G: O meu também.

FIGURA 79 – ALUNAS (L – 9 ANOS), (J. C – 9 ANOS) E (N. G – 10 ANOS). CONTORNANDO A PINTURA COM TINTA GUACHE DA LEITURA DA OBRA DA FIGURA 22



FONTE: A autora (2017).

FIGURA 80 – ALUNAS (S – 9 ANOS), (B. J – 9 ANOS) CONTORNANDO A PINTURA COM TINTA GUACHE DA LEITURA DA OBRA DA FIGURA 22



FONTE: A autora (2017).

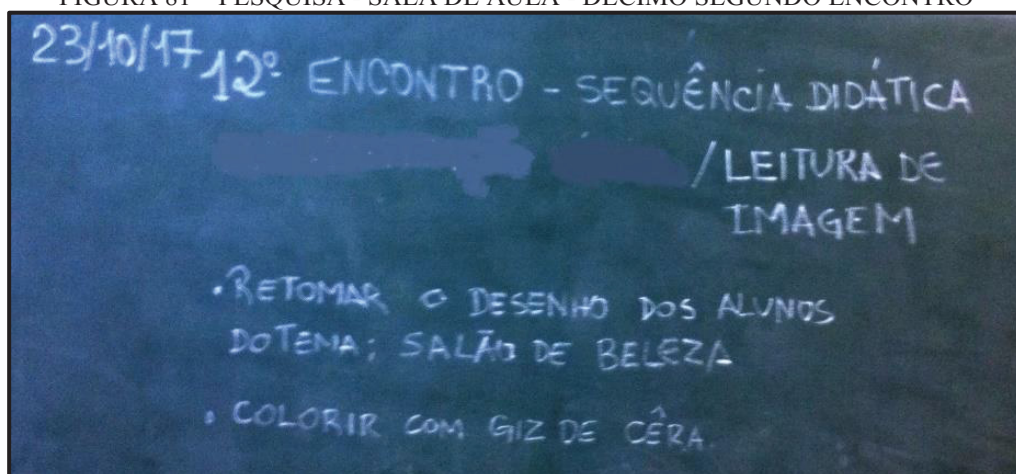
O acabamento final da pintura dos participantes da pesquisa dado pelo contorno com a canetinha propiciou a possibilidade dos alunos analisarem por si mesmos a questão das diferenças entre um processo e outro de pintura. Assim sendo, alguns deles comentaram a respeito dos seus próprios trabalhos, que o contorno proporciona uma qualidade à pintura na questão de realçar as figuras.

Dessa maneira, foi possível observar pelos seus relatos, pelas suas atitudes e pelos seus comportamentos referente à situação estudada no ambiente escolar, que eles apreciaram o resultado final dos seus próprios trabalhos. Nesse contexto, objetivou-se destacar para os alunos, o fato de que o artista pode criar as suas obras a partir da sua vida, a partir o contexto em que vive ou viveu.

4.14 DÉCIMO SEGUNDO ENCONTRO

Para finalizar o Décimo Segundo Encontro, no dia 23/10/17, durante a Sequência Didática foi organizado o uso da técnica de pintura utilizando o giz de cera, a canetinha e o lápis de cor para colorir o segundo esboço relacionado ao tema da obra da Figura 22, visto que eles fizeram primeiramente na técnica de pintura (FIGURA 81).

FIGURA 81 – PESQUISA - SALA DE AULA - DÉCIMO SEGUNDO ENCONTRO



FONTE: A autora (2018).

Foram finalizados os esboços de alguns dos alunos que não haviam conseguido concluí-lo. Todavia antes de iniciarmos os trabalhos, falei sobre a finalização da pesquisa e sobre a organização da exposição.

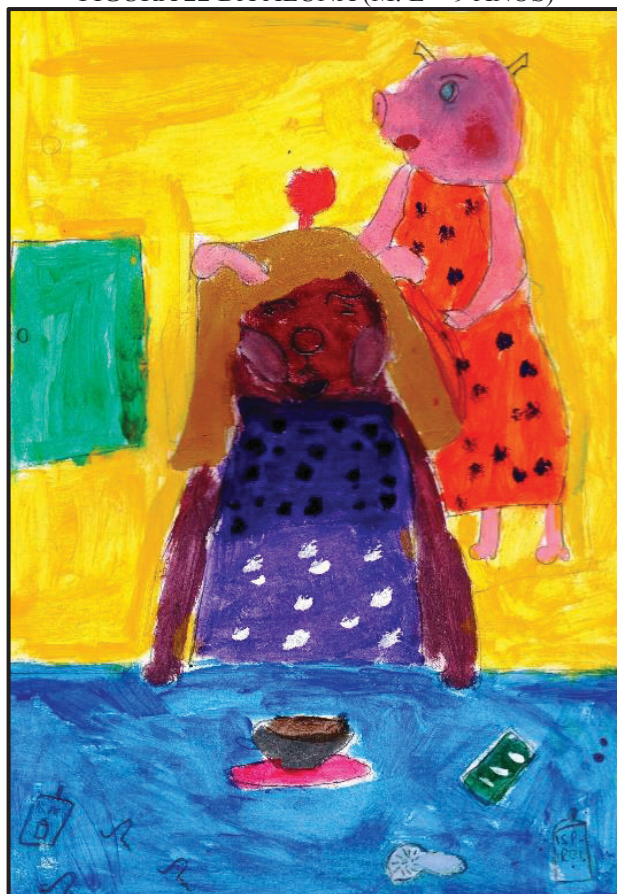
Na sequência, analisando os trabalhos da aluna (M.E- 9 anos), começando pelo trabalho relacionado à obra da Figura 20, do início da pesquisa de leitura de imagens, observa-se que tanto a composição, como os elementos visuais e o tratamento pictórico não estabelecem uma relação definida, quando comparados ao seus último trabalhos (FIGURAS 83 e 84), conforme pode ser visto na figura que segue (FIGURA 82).

FIGURA 82 – CONSTRUÇÃO DOS TRABALHOS LEITURA DA FIGURA 20 DA ALUNA (M. E – 9 ANOS)



FONTE: A autora (2017).

FIGURA 83 – PINTURA COM TINTA GUACHE CONTORNADA COM CANETINHA DA LEITURA DA FIGURA 22 DA ALUNA (M. E – 9 ANOS)



FONTE: A autora (2017).

Entrevista da aluna (M.E- 9 anos) sobre a sua pintura na técnica a giz de cera com lápis de cor, conforme transcrições da entrevista na sala de aula (Transcrição Vídeo – IMG_039, 23/10/2017) – (FIGURA 84).

Pesquisadora: Eu estou reparando, aqui no seu trabalho (FIGURA 82), que você está fazendo de pintura de lápis de cor com giz de cera, estou notando que está muito interessante o seu trabalho, um colorido suave e assim, eu queria saber de você, o

que você está achando da leitura de imagens? E se você acha que o seu desenho está melhor? Você poderia falar se você gostou de participar da pesquisa?

M. E: Sim, o desenho ficou melhor, meu desenho antes ele era estranho, agora ele está melhor.

Pesquisadora: E você está gostando de fazer esse desenho, você sente que está mais concentrada?

M. E: Sim.

FIGURA 84 – CONSTRUÇÃO DOS TRABALHOS NA TÉCNICA GIZ DE CERA E CANETINHA DA LEITURA DA FIGURA 22 DA ALUNA (M. E – 9 ANOS)



FONTE: A autora (2017).

Observou-se que a aluna (M.E- 9 anos) finalizou o seu trabalho a partir da leitura com tinta guache e giz de cera com lápis de cor da Figura 22 com a técnica do contorno, mostrando que se concentrou naquilo que estava fazendo, demonstrou que adquiriu por meio de seus trabalhos o aprendizado em Arte, e também pelo contato com a artista e com a familiaridade com o que foi aprendido em todos os encontros. Isso pôde ser percebido pelas suas respostas na entrevista, pois ela verificou que houve diferença de acabamento entre eles, bem como com a sua preocupação com os detalhes. Segundo Housen (2011):

Incentivar que se olhe para as obras de arte para que se promova a articulação e a partilha de ideias e que se valide essa experiência num ambiente de não-avaliação. [...] na Arte não há respostas certas. De um modo geral, existem muitas respostas <<certas>> ou válidas. A chave consiste em criar espaço e trazer à luz muitas respostas diversificadas. (HOUSEN, 2011, p. 161).

A partir da releitura dessa obra nas técnicas de pintura, guache e a giz de cera com lápis de cor, buscou-se incentivar que o aluno olhe para a obra de Arte e avalie por si mesmo o que vê. Não para olhar somente uma vez, mas para o incentivar a olhar de novo, para que ele identifique e especifique melhor a sua leitura da obra, especulando e interpretando a obra,

conforme fez o aluno (F- 8 anos). A partir do olhar de perto e, novamente, olhar para a obra para observar, procurar, especular curiosamente, ele encontrou o roubo que estava acontecendo dentro do ônibus (FIGURA 85).

FIGURA 85 – ALUNO (F – 8 ANOS) APONTA PARA UM ROUBO ACONTECENDO DENTRO DO ÔNIBUS NA OBRA ÔNIBUS



FONTE: A autora (2017).

Assim sendo, o aluno (F- 8 anos), a partir do olhar de perto, permitiu por meio da sua interação com a obra articular a história que está sendo contada pela narrativa visual. Desse modo, propicia-se que o observador, de acordo com Housen (2011, p. 161), “identifique partes específicas da imagem”, interagindo com a obra e percebendo que existe um roubo na cena do ônibus, apontando para a cena, chamando a atenção para que eu também partilhasse da descoberta deles neste momento, eles estavam interagindo e dando significado à obra.

4.15 EXPOSIÇÃO DOS ALUNOS

Para finalizar toda a trajetória dos Encontros, ocorreu a exposição dos trabalhos dos alunos. O modelo de convite para trazer pais e familiares foi padronizado (FIGURA 86).

FIGURA 86 – CONVITE EXPOSIÇÃO DOS ALUNOS DA TURMA 4ºANO

<p>Foto do aluno</p>	<p>CONVITE</p> <p><i>Aluno F. convida pais e familiares para a Exposição de Arte da turma do 4º ano A.</i></p> <p>Data: ____/____/____ às ____h.</p>
--------------------------	---

FONTE: A autora (2017).

A montagem aconteceu no mesmo dia da exposição e foi feita com antecedência, contando com a ajuda de uma professora. Cada trabalho foi emoldurado com papel cartão colorido e todos foram fixados nas paredes do corredor em frente à secretaria da escola, sendo organizados em sequência, desde o esboço até o trabalho final nas técnicas de pintura e giz de cera e identificados pelo nome com a foto de cada aluno.

Foram expostos também em cavaletes as 4 obras originais, que correspondem as Figuras 20, 21, 22 e 23 utilizadas para a leitura de imagens. Na abertura da exposição, a artista-professora-pesquisadora apresentou-se, bem como apresentou os trabalhos dos alunos como resultado da pesquisa na sala de aula na presença dos pais e responsáveis pelos alunos, da direção da escola, da professora Regente e demais convidados, conforme pode ser visto na Figura 87 e no texto que a acompanha. (Transcrição – vídeo, IMG_0464, 27/10/2017).

Pesquisadora: O meu nome é Simone Koubik, sou artista plástica e professora de Ensino de Arte da Prefeitura Municipal de Curitiba e hoje nós estamos aqui celebrando um trabalho feito em parceria com a escola, com os alunos e com a Universidade Federal do Paraná (UFPR). Eu sou mestranda na área de Educação, na linha de pesquisa de leitura de imagens para o Ensino Básico, e a minha pesquisa é proporcionar aos alunos o aprendizado em Arte, por meio da leitura de imagens de obras de minha autoria. Então a nossa proposta, além de trazer a Arte, é trazer a Universidade, a parte científica para a escola e também colocar em prática a teoria. Então, aliando teoria e prática para conseguir o aprendizado do aluno. Essa pesquisa foi feita em treze Encontros formais na sala de aula e que resultou neste trabalho todo.

Pesquisadora: A pesquisa na verdade não tem sentido sem as pessoas, e sem as trocas desses saberes. Então, gente na sala de aula, houve muito isso, através da pesquisa e da teoria, a gente teve muitas trocas de saberes.

Pesquisadora: Agradeço a todos vocês, aos pais, às crianças, à professora Regente, à Direção da escola e a toda a equipe e a todas as pessoas que colaboraram para que essa pesquisa acontecesse. Muito obrigado e vamos aplaudir as nossas crianças!

Em seguida foram distribuídas às crianças lembrancinhas (Foto da Turma). A exposição dos trabalhos dos alunos teve a sua abertura no dia 27/10/2017, as Figuras 87 e 88 mostram as obras das crianças sendo vistas pelos visitantes.

FIGURA 87 – A EXPOSIÇÃO DOS ALUNOS NA ESCOLA





FONTE: A autora (2017).

FIGURA 88 – A EXPOSIÇÃO DOS ALUNOS NA ESCOLA



FONTE: A autora (2017).

A exposição aconteceu no 27/10/2017 das 10h às 11h40min e 28/10/2017 até às 17h, mas embora tenha sido em um curto período em virtude de desocupar o espaço para que os professores das outras disciplinas pudessem ocupá-lo, teve a visita de um expressivo número de pessoas.

Analisar os trabalhos dos alunos realizados no Décimo Segundo Encontro (último da pesquisa empírica), com a técnica de giz de cera e lápis de cor que talvez, por ser um material que eles estão mais habituados a utilizar, possibilitou ver como eles tiveram mais facilidade, o que refletiu na qualidade dos últimos trabalhos, assim sendo, observou-se que a técnica do

contorno ajudou os alunos a experimentarem outra maneira de finalizar os seus trabalhos e destacar os personagens, mas também a articular a concentração e a imaginação para reconstruir sobre a pintura o desenho. O contorno é uma técnica que eu usava no início do meu trabalho da temática *Bichos Urbanos*, e pareceu interessante repassar a eles esse processo artístico.

Ao organizar o ensino-aprendizagem por meio das Sequências Didáticas, foi possível percorrer junto com os alunos os caminhos traçados em busca de compreender a leitura da obra de Arte, pois se pressupõe que o aluno aprende, quando adquire a capacidade de fazer novas construções e elaborar novos significados para as coisas e as transformar em outras novas.

Desse modo, refletir como Rossi (2009) sobre como os alunos compreendem a Arte e quais significados atribuem às imagens, ajudou-me a entender, no ambiente escolar como eles compreendem a Arte para ensiná-los. Contudo para poder compreender sobre o que eles compreendem da Arte, neste contexto de leitura de imagens, o que só foi possível a partir da familiaridade deles com a Arte, para assim propiciar o desenvolvimento do seu conhecimento estético.

Entretanto mesmo lidando muitas vezes com incertezas, preocupações e com situações imprevistas do dia a dia escolar, a pesquisa empírica também contou com o apoio de todos os envolvidos no contexto de educação, propiciando o compartilhar, ensinar e aprender, movidos em alguns casos pela intuição, muito própria talvez de uma pesquisa empírica, pois pode em alguns contextos ocorrer, de acordo com Lüdke e André (1986) algumas situações ou acontecimentos em sala de aula próprios do contato direto com a situação estudada, como a questão sobre a frustração de alguns alunos referentes às práticas de ensino e aprendizagem de leitura de imagens no ambiente escolar que não estavam programados. Deste modo, foi possível constatar tanto na pesquisa (empírica), como na pesquisa (teórica), encontradas em Rossi (2009), bem como em Housen (2011) em que esta pesquisa se apoiou, sendo amplamente articulada nesse contexto de estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como característica a troca de experiências estéticas estabelecidas pelo contato direto do aluno com a artista-professora-pesquisadora, bem como com as suas obras de Arte no ambiente escolar. Nesse sentido, a pesquisa possibilitou observar *in loco* as situações, os comportamentos e as atitudes dos participantes preconizados pela leitura de imagens das obras da série *Bichos Urbanos*.

A questão norteadora da pesquisa foi verificar as possíveis mudanças nas práticas pedagógicas através do aprendizado estético ao trazer para o ambiente escolar obras originais e o contato das crianças com a artista que as produziu. Nesse sentido, questionou-se se a atuação docente e artística propiciou aos alunos participantes um contato mais próximo com a obra de Arte e um aprendizado efetivo em Arte? Para obter a resposta para essa questão, buscou-se construí-la, a partir de momentos relacionados tanto pela pesquisa teórica, como pela empírica.

Nesse processo, um dos principais objetivos deste estudo foi buscar promover a Educação Estética no Ensino da Arte, por meio de ações didático-pedagógicas com o intuito de propiciar a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, ao construir caminhos metodológicos e dar conta desse objetivo proposto na pesquisa, estabeleceu-se a construção de um referencial teórico específico para fundamentar a pesquisa, integrando a teoria e a prática concentradas em refletir sobre como acontece o desenvolvimento da Educação Estética e a leitura de imagens para alunos do 4º ano do Ensino Básico. Ao articular a leitura de imagens a partir do contato dos alunos com a artista, bem como com as obras autorais, trazidas para a sala de aula com a discussão teórica que norteou a pesquisa como: docente e artista, professor pesquisador, professor artista, metodologia de leitura de imagens e Educação Estética em consonância com a atuação de uma artista-professora-pesquisadora foi possível ver de forma concreta os resultados obtidos por meio dos trabalhos dos alunos e da exposição. A repercussão do trabalho realizado em sala de aula ampliou-se para um público externo, que pôde comparar os trabalhos realizados pelos alunos com os originais e ainda ter a oportunidade de apreciar a Arte fora do seu contexto mais comum, o Museu.

Assim, a interação dos alunos com as 4 obras de Arte de uma artista-professora-pesquisadora no contexto escolar, foi oportunizada aos alunos pela construção de um aprendizado dinâmico que possibilitou a percepção da compreensão dos significados que os alunos atribuíram às imagens por meio da sua visão singular e da experiência pessoal. Partindo dessa experiência enriquecedora, os alunos puderam refletir sobre a importância do Ensino de Arte, tendo como abordagem a Educação Estética. Além disso, utilizou-se o

interagir com a imagem, capacitando o aluno a “ler”, e a “ouvir” o que as imagens dizem, não somente na obra de Arte, mas em todas as imagens que se apresentam a ele. Por meio da percepção do seu olhar sensível das coisas do mundo, a imagem revela-se, já que a Arte é um meio de expressar diferentes impressões que se tem do mundo e se converte em – ideias, valores ou sentimentos.

No contexto da rotina escolar, privilegiou-se o contato da artista e das suas obras com as crianças, estabelecendo-se trocas mútuas de experiências e os saberes estéticos. Observou-se que esse contato e proximidade, trazendo a dimensão e o mundo da Arte profissional para a sala de aula, contribuíram para desmitificar a artista e as suas obras, de forma a humanizá-la para as crianças, diminuindo talvez o distanciamento do mundo da Arte e das crianças. Portanto parece que esse contato favoreceu a compreensão estética, pois tanto a Arte como a artista e a obra eram antes um mito para eles. Aos poucos, a experiência em sala de aula estabeleceu um vínculo importante de relacionamento entre a professora-artista-pesquisadora e os alunos, interligando a compreensão e interpretação das imagens e das narrativas visuais, bem como as experiências estéticas e culturais trazidas pelos alunos.

Ao refletir sobre o processo, constatou-se que ocorreram em alguns momentos do desenvolvimento deste trabalho diversos obstáculos como: as dificuldades dos alunos com a adaptação das etapas das práticas de ensino-aprendizagem de leitura de imagens, a adaptação da escola, bem como dos alunos quanto ao espaço físico da sala de aula no contexto das atividades artísticas; adaptação dos horários e do tempo utilizado pela pesquisa, considerando a rotina curricular escolar, a disponibilidade ou não de uma turma para contemplar a pesquisa, bem como contar com o apoio ou não de uma professora Regente; o gerenciamento dos conteúdos teóricos e práticos de modo a organizá-los para estabelecer o ensino-aprendizagem, por meio da leitura de imagens e propiciar meios de aprendizagem em Arte para os alunos. No entanto, logo no início da pesquisa empírica, observou-se as dificuldades de alguns alunos em conseguirem terminar os seus trabalhos, bem como de a pintura com a tinta guache encobrir os desenhos, gerando em alguns uma frustração. Assim sendo, umas das medidas tomadas pela pesquisadora foi discutir essa questão com os alunos, para tentar entender os motivos de essa situação acontecer. Assim sendo, propiciou-se aos alunos que refletissem sobre quais eram essas dificuldades.

Dessa forma, eles mesmos falaram sobre os motivos de não terminarem os trabalhos: alguns não gostaram do resultado do desenho, outros da pintura com tinta guache, entre outros. Buscou-se neste contexto, orientá-los a se concentrarem naquilo que estavam fazendo, dando-se algumas dicas de manuseio com os pincéis e com a tinta guache. Contudo mesmo

com o enfrentamento frente às dificuldades de alguns alunos de finalizar a pintura com a tinta guache da obra, a maioria concluiu os trabalhos.

Desse modo, a situação em sala, contribuiu para refletir-se sobre o complexo trabalho da artista na composição da arte, bem como a sua obra serviu de espelho para o aluno, ao trazê-los para a sala de aula, buscou-se aprender a lidar com as questões que surgiram no contexto de pesquisa empírica, mas ainda pode haver espaço para um estudo mais aprofundado, que pode abordar outros aspectos da leitura de obras e mostrar pontos diferentes, ampliando o escopo desta pesquisa.

Salientamos que esta pesquisa se diferenciou no contexto da leitura de imagens por trazer a Arte para a sala de aula e pela atuação docente e artista. Destacamos que a metodologia de ensino-aprendizagem foi trabalhada sob os pressupostos das Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, da união das habilidades artísticas, de processos artísticos próprios, do desenvolvimento de estratégias metodológicas de ensino-aprendizagem voltadas ao desenvolvimento do aprendizado em Arte, mediadas pela tripla atuação, envolvendo a participação e intervenção sistemática de uma artista-professora-pesquisadora.

Portanto se construiu uma base de conhecimento teórico e prático necessária para efetuar a pesquisa empírica pautada na produção de uma metodologia de ensino-aprendizagem de leitura de imagens, contemplando uma leitura crítica, para desenvolver a capacidade de compreensão a partir da reflexão do que diz a obra de Arte, e talvez contribuir para a prática educativa no Ensino de Arte.

Ao considerar as possíveis potencialidades da metodologia de leitura de imagens pautada no Ensino de Arte contemporânea implantada por esta pesquisa, percebeu-se seu potencial para ser talvez aplicada e adaptada em projetos ou programas de formação continuada de professores de Arte do Ensino Fundamental, principalmente no Fundamental I, pois tal mudança de práticas pedagógicas pode vir a contemplar a Educação Estética para o Ensino Básico e pode reverter em alguns contextos o quadro da falta de interesse por essa disciplina, bem como contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem de Artes.

Além de oportunizar o desenvolvimento da aprendizagem ao construir um caminho de mudanças para se chegar a esse objetivo, pode-se ainda levar o professor de Arte a partilhar e compartilhar desse caminho metodológico com todos os envolvidos na Educação em benefício da qualidade do Ensino e buscar uma melhor qualidade profissional, pela integração de diferentes processos educativos e em ações conjuntas favorecer a aprendizagem dos alunos, pois a vocação do Sistema de Ensino deve ter como consequência a

aprendizagem, tendo a escola um importante papel para diminuir as diferenças entre aprender e ensinar.

Todavia quando o avanço teórico e prático acontece por meio dos processos de pesquisa, das leituras sistemáticas, que convergem à criação do novo olhar para o Ensino de Arte, amplia-se a compreensão estética dos alunos, sendo o professor não mais detentor dos saberes, mas um mediador, articulando seus saberes e experiências estéticas com os dos alunos.

Se for dada a real oportunidade para que o aluno elabore seus próprios pensamentos sobre a Arte, é preciso antes lhe fornecer subsídios de teor estético mediados pelo professor, de modo que se amplie o olhar sobre as coisas do mundo propiciado pela ação da Educação Estética. Portanto a atuação como docente e artista na sala de aula deve trazer o compromisso de propiciar o processo do desenvolvimento da compreensão estética do aluno, pois “é preciso escutá-lo e aprender como ele constrói conhecimento” (ROSSI, 2015, p. 227). Assim sendo, entender como o aluno compreende as obras para que ele próprio ensine o professor de Arte como o ensinar.

O Ensino de Arte, por apresentar-se talvez em muitos contextos, somente pela “produção desvinculada de reflexão e análise” (ROSSI, 2009, p. 16), leva o professor de Arte a refletir sobre uma possível mudança em suas práticas pedagógicas, o que em muitos casos se faz necessária, desvelada por questionamentos sistemáticos de suas ações referentes ao ensino e aprendizagem e na presente e atenta avaliação a sua atuação docente. No entanto o professor precisa contar também com os investimentos das políticas públicas para a sua formação continuada, dando suporte metodológico para a sua atualização como professor dessa disciplina para que se converta em novas ações de abordagem estética por meio de novos processos de formação continuada de aprendizagem para se que consolide no Ensino de Arte a Educação Estética – compreensão estética – aos alunos da Educação Básica.

Assim sendo, a pesquisa consolidada neste trabalho não finaliza um processo de ensinar e aprender a Arte, mas inicia outras possibilidades de pesquisa sobre o tema, como a questão do estereótipo, que se desvelou a partir da pesquisa empírica, propiciadas pelo contato dos alunos com a artista, bem como as suas obras e de como enfrentar a questão do artista e sua Arte acabar por tornar-se um modelo a ser copiado. No entanto, por trazer uma questão muito complexa há a necessidade de aprofundamento teórico, apesar de situar-se no cerne da presente pesquisa, concentra uma discussão de grande complexidade.

Dessa forma a partir de diferentes dados ou recorrendo aos que aqui foram coletados ou por diferentes considerações ou de outros conceitos e referências teóricas, que a presente

pesquisa talvez não tenha dado conta neste primeiro momento, pode-se continuar daqui ou aprofundar sob os mesmos pressupostos.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, M. P. *Educação Estética Pela Mediação de Leitura de Imagens de Obra de Arte*. 2014. 175 f. Dissertação (Mestrado - Setor de Educação) Universidade de Caxias do Sul.
- ARAÚJO, A. *Bichos Urbanos de Simone Koubik*. Texto para o Catálogo de Abertura da Exposição de Litogravuras *Bichos Urbanos* de Simone Koubik. Adalice Araújo, outubro de 2000. Solar do Barão realizada em 2002, Curitiba, PR.
- _____. *Catálogo de Exposição Galeria de Arte*. Centro Cultural Brasil - Estados Unidos de Curitiba, realizada em 09 a 30 de junho de 1983.
- ARAÚJO, G. C.; OLIVEIRA, A. A. Leitura de imagens e alfabetismo visual: revendo alguns conceitos. *Revista Domínios da Imagem*. v. 5, n. 10, 2012.
- _____. *O ensino de arte na educação de jovens e adultos: uma análise a partir da experiência em Cuiabá (MT)*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 3, jul./set. 2015.
- _____. *Imagens da Educação*. Londrina, v. 3, n. 2, 2013. Disponível em <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/2008/20238/pdf>>. Acesso em: mar. 2018.
- ARNHEIM, R. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. 16. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora: nova versão/Rudolf Arnheim. Tradução: Ivone Terezinha de Faria. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- BAKHTIN, M. M. *Arte e Responsabilidade*. In: *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- _____. *Uma introdução a Bakhtin*. In: FARACO, C.A et al. (org.) Curitiba: Hatier, 1988.
- BARBOSA, M. A. *Arte-Educação - Ana Mae Barbosa - Programa Roda Viva – TV Cultura*. 12 out. 1998. Publicado em 11 ago. 2015. Entrevista concedida a Paulo Markun. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WL9KbV4ifA8>>. Acesso em: mai. 2018.
- BARBOSA, A. M. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil - Ana Mae Barbosa*. 3. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Arte-educação no Brasil / Ana Mae Barbosa*. São Paulo: Perspectiva, 2012. 136 p.
- _____. *A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos - Ana Mae Barbosa*. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- _____. *Cultura Visual Antes da Cultura Visual. Visual Culture Before Visual Culture*. Educação. Porto Alegre, v. 34, n. 3, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/9288/6778>>. Acesso em: nov. 2017.
- _____. *Teoria e prática na educação artística*. São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. *Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras*. Estudos Avançados. vol.3, n. 7. São Paulo. Set. / Dez. 1989. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141989000300010>>. Acesso em: mai. 2017.

BÍBLIA SAGRADA. Traduzida em português por João Ferreira de Almeida. Revista e Atualizada no Brasil. 2 ed. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2008. 1664p.

BINI, F. A. *Bichos Urbanos*, 136 f. 2009. Monografia (Especialização em História da Arte Moderna e Contemporânea). Escola de Música e Belas do Paraná – EMBAP. Curitiba, Paraná.

BORN, P. T. *Entre a docência e o fazer artístico: formação e atuação coletiva de professoras artistas*. 98 f. Dissertação (Mestrado - Setor de Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. n. 9394/96. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010). Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11691902/paragrafo-2-artigo-26-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>>. Acesso em: jun. 2018.

BRASIL, *Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa* / Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC/ PNAIC, 2012, p. 21-24. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11268-gt-capitais-pnaic-apresentacao-21062012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: ago. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: fev. 2017.

BUENO, F. da S. *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa*. MEC. 8. Primor, 1973.

CAPRA, C. L. *Ensino de artes visuais: experiência estética e prática docente*. 2007. 180 f. Dissertação (Mestrado - Setor de Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CHAPMAN, J. M. *Processo de Criação: entre a Ciência e Intuição*. 6º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais, Florianópolis, Santa Catarina. 24 a 28 de set. 2007. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/160.pdf>>. Acesso em: abr. 2018.

CONTRERAS, J. *Autonomia de Professores*. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. Revisão técnica, apresentação e notas da edição brasileira Selma Garrido Pimenta. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba*. Ensino Fundamental. v. 3. Curitiba, 2006.

DEWEY, John. *Art and Education*. Rahway: The Barnes Foundation Press, 1929.

EISNER, Elliot. *Estrutura e mágica no ensino da arte*. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte educação: Leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.

ELIAS, N. *O Processo Civilizador: uma história de costumes*. Trad. Ruy Jugman. Revisão e apresentação Renato Janine Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL DE ARTE E CULTURA BRASILEIRA. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo5357/arte-naif>>. Acesso em: mar. 2018.

FELDMAN, E. B. *Metodologia de trabalho*. São Paulo: USP, 1993.

FORTE, Marcelo. *Atravessando Territórios: fazendo-se docente-artista no processo de formação* 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual). Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HAGEMEYER, R. C. de C. *Dilemas e desafios as função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança*. Curitiba: UFPR, 2004.

HOUSEN, A. O olhar do observador: investigação, teoria e prática. In: FRÓIS, João Pedro (Org.). *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 147- 168. 2011.

_____. *The eye of the beholder: measuring the aesthetic development*. 1983. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Harvard.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2001.

IAVELBERG, R. *O desenho cultivado da criança: práticas e formação de educadores*. 2. ed. rev. Porto Alegre: Zouk, 2008.

KENSKI, V. M. *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2015.

KOUBIK, S. *Bichos Urbanos*. 2009. 136 f. Monografia (Especialização em História da Arte Moderna e Contemporânea). Escola de Música e Belas do Paraná – EMBAP. Curitiba, Paraná.

LAMPERT, J. Sobre Ser Artista Professor. In: Jocielle Lampert (Org.). Florianópolis, Santa Catarina. UDESC, 2016. 262 f. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UDESC/ Florianópolis. Disponível em: <<http://www.jocielelampert.com.br/e-book-sobre-ser-professor-artista>>. E-book: <<https://issuu.com/estudiodepinturaapothke>>. Acesso em: mai. 2016.

LE BRUN, C. *Têtes Physiognomoniques. La Physiognomonie* - Charles Le Brun. Disponível em: <http://www.charleslebrun.com/site_french/album_physiognomonies.htm>. Acesso em: mar. 2018.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB, 1996, Art. 26, § 2).

Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11691902/paragrafo-2-artigo-26-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>>. Acesso em: fev. 2018.

LEONTIEV, D. Funções da Arte e Educação Estética. In: FRÓIS, João Pedro (Org.). *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011, p. 127-145.

LOYOLA, G. F. *Professor- artista -professor: material didático-pedagógicos e o ensino-aprendizagem em Arte*. 2016. Tese (Doutorado - Setor de Educação). Universidade Federal de Minas Gerais.

LOPONTE, L. G.; CAPRA, C. L. *Ditos Sobre Professor-Artista*. Reunião Científica Regional da ANPED UFPR, 2016. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015>>. Acesso em: mar. 2017.

LOPONTE, L. G. *Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas*. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

LOWENFELD, V. *A Criança e Sua Arte*. Trad. Miguel Maillat. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LOWENFELD, V.; LAMBERT W. *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LÜDKE, M. O Professor, Seu Saber e Sua Pesquisa. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 74, Abril de 2001.

_____. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MEDEIROS, M. R. *Corpo, Afeto e Cognição na Rítmica Corporal de Ione De Medeiros - entrelaçamento entre ensino de arte e ciências cognitivas*. 2012. 324 f. Tese (Doutorado - Setor de Educação) Escola de Belas Artes/ UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

METROPOLITAN MUSEUM OF ART. *A Leiteira*. Disponível em: <<http://www.metmuseum.org>>. Acesso em: set. 2017.

MONTEIRO, A. M. F. C. *Entre saberes e práticas: a relação de professores com os saberes que ensinam*. FE/UFRJ: Didática n. 4, 2005. Disponível em: <www.anped.org.br/sites/default/files/4_entre_saberes_e_praticas.pdf>. Acesso em: mai. 2017.

MUSEU DO LOUVRE. George de La Tour. *O Trapaceiro*. 1633-39. Disponível em: <http://cartelen.louvre.fr/cartelen/visite?srv=car_not_frame&idNotice=8728&langue=fr>. Acesso em: fev. 2018.

NGUYEN, Kim. *Animais humanizados de Kim Nguyen*. Disponível em: <<https://zupi.co/os-animais-humanizados-de-kim-nguyen/>>. Acesso em: mai. 2018.

NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. *Livro Ilustrato: palavras e imagens*. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

OLIVEIRA, S. R. *Imagem também se lê*. São Paulo: Rosari, 2009.

OSINSKI, D. R. B. *Bichos Urbanos*. Curitiba, 2009. 136 f. Monografia (Artes). Escola de Música e Belas Artes do Paraná. 2008.

_____. *Arte, história e ensino: uma trajetória*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Ensino da arte: os pioneiros e a influência estrangeira na arte-educação em Curitiba*. Curitiba: 1998. 326 f. Dissertação (Mestrado - Setor de Educação). Universidade Federal do Paraná.

OSTROWER, F. *Acasos e criação artística*. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

OTT, R. W. *Aprendendo a olhar: a educação orientada pelo objeto em museus e escolas*. São Paulo: MAC, 1989.

PARTAL, Yago. *Animais Humanizados – Coruja de Celeiro e Pantera Negra*. Disponível em: <<https://www.zooportraits.com/>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

PASSERON R. Da estética à poética. *Porto Arte*. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, v. 8, n. 15. nov. p. 104-115. 1997.

PILLAR, A. D. (Org.). *A Educação do Olhar no Ensino das Artes*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

POTTER, B. *Peter Rabbit*. Disponível em: <<https://www.biography.com/people/beatrice-potter>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

READ, Herbert. *A educação pela arte*. Coleção mundo da arte. Trad. Valter Lellis Siqueira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

_____. *O Significado da Arte*. 12. ed. Lisboa, Portugal: Ulisseia, 1969.

REY, S. *Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em Poéticas Visuais*. *Porto Arte*. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, v. 7, n. 13, p. 80-95, nov. 1996.

RIZZI, M. C.de S. L.; SILVA, M. da. Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais: uma teoria complexa em permanente construção para uma constante resposta ao contemporâneo. *Revista GEARTE*. Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 220-230, maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/gearte>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

ROSSI, M. H. W. *Imagens de falar: leitura de arte na escola*. Coleção Educação e Arte. 4. ed. rev. atual. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. Leitura visual e Educação Estética de Crianças. *Revista GEARTE*. Porto Alegre, v. 2, n. 2. ago. 2015, p. 1-17. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/gearte>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

_____. Estética no Ensino das Artes Visuais. *Educação e Realidade*. jul. /dez 2005, p. 1-21. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/12415>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. *Leitura Estética - Visual na Educação Fundamental*. Porto Alegre, 2000. 243 f. Tese (Doutorado - Setor de Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SANTAELLA, L. *Leitura de Imagens*. São Paulo: Melhoramentos. 2012.

SARDELICH, M. E. Leitura de Imagens, cultura visual e prática educativa. *Cadernos de Pesquisa*. v. 36, n. 128, 2006, p. 203-219.

SCHÖN, D. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOUZA, M. L. *Pensar e desenhar: a expressão da criança no desenho*, 93 f. Dissertação de Mestrado. - Setor de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.

SPIEGELMAN, Art. *Maus*. Disponível em: <https://www.algosobre.com.br/Assuntos/Biografias/Art_Spiegelman>. Acesso em: 12 abr. 2018.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 4, p. 214-233. 1991. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=234772>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

TEUBER, M. *Relações entre Ensino, Práticas Artísticas e Pesquisa: Princípios Didáticos para a formação do professor de artes visuais*. 2016. 275 f. Tese (Doutorado – Setor de Educação) Universidade Federal do Paraná.

WOSNIAK, F. *A poética na prática de um pedagogo: experiências sobre aprender artes visuais da pintura*. Florianópolis, 2015. Dissertação (Mestrado - Setor de Educação), Universidade Federal de Santa Catarina.

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIOS A e B**TEMA: LENDO IMAGEM**

Nome: _____

Idade: _____ anos.

Data: _____.

- 1) O que você pensa sobre esta obra? Quais as sensações, ideias, sentimentos que desperta em você quando olha para ela?

- 2) Como você acha que ela foi feita? Quais os tipos materiais você acha que há nesta obra?

- 3) Você acha que esta obra é bonita ou feia? Você pode explicar o porquê da sua resposta?

-
-
- 4) Você pode descrever o que está acontecendo com os personagens, o que eles representam para você?

- 5) Quem é o artista que produziu a obra, em que ano e época a obra foi feita, quais as perguntas que você faria ao artista?

**APÊNDICE 2 - DISSERTAÇÕES E TESES SELECIONADAS NO BANCO DE
DADOS DA CAPES**

	AUTOR	TÍTULO	ANO	TITULAÇÃO	PROGRAMA E ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	PALAVRAS- CHAVE
1	Loyola, Geraldo Freire Orientadora: Lucia Pimentel Gouvêa	Professor- artista- professor: material didático- pedagógico e o ensino- aprendizagem em Arte.	2016	Doutorado	Arte Arte e Tecnologia da Imagem	Arte, Artista, Professor, Ensino- Aprendizagem de Arte, Pesquisa em Arte
2	Wosniak, Fabio Orientadora: Jocieli Lampert de Oliveira	A poética na prática de um pedagogo: experiência sobre aprender artes visuais da pintura	2015	Mestrado	Artes visuais Arte e Tecnologia da Imagem	Artes Visuais, Experiência, Educação
4	Amaral, Michele Pedroso do Orientador: Jayme Paviani,	Educação Estética pela Mediação de Leitura de Imagens de Obra de Arte	2014	Mestrado	Educação História e Filosofia da Educação	Educação, Arte/educação, Educação Estética, Mediação; Imagens de arte, Contexto
5	Born, Patrícia Teresinha Orientadora: Luciana Loponte Grupelli	Entre a docência e o fazer artístico: formação e atuação coletiva de professoras artistas	2012	Mestrado	Educação Processos de Ensinar e Aprender	Artista, Formação, Professor
6	Capra, Carmen Lúcia, Orientadoras: Analice Pillar Dutra e M ^a Helena Wagner Rossi	Ensino de artes visuais: experiência estética e prática docente	2007 *exceção	Mestrado	Educação	Ensino das Artes Visuais, Experiência Estética, Prática Docente
7	Teuber, Mauren Orientador: Dr. David	Relações entre Ensino, Práticas Artísticas e Pesquisa:	2016	Doutorado <i>*Florida State University Bolsista:</i>	Educação Leitura de Imagens	Licenciatura em Artes Visuais, Formação do

	Gusak e Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia.	Princípios Didáticos para a Formação do Professor de Artes Visuais		PROGRAMA CAPES/ FULBRIGHTCA PES/ FULBRIGHTEsta dos Unidos		professor de Arte, Formação do formador de professores de Artes Visuais, Etnografia Educativa Didática da Arte
--	---	--	--	--	--	---

FONTE: A autora (CAPES, 2017).

***exceção:** optou-se por esta dissertação de 2007, porque as autoras estão relacionadas a esta pesquisa.

APÊNDICE 3 - SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS – Total de 13 Encontros

Primeiro Encontro – “Roda de Conversa” – duração 100 min

Aplicação: professora-artista-pesquisadora, turma 4º ano – Ensino de Arte

Arte com a presença da Professora Regente

OBJETIVO	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	RECURSOS UTILIZADOS	AVALIAÇÃO
<p>Apresentação de uma artista-professora-pesquisadora e seu trabalho artístico, contextualizando os temas abordados em sua arte ao cotidiano dos alunos;</p> <p>Verificar conhecimentos prévios e os valorizar;</p> <p>Identificar o que os alunos sabem sobre o que é um artista, o que faz um artista, e se eles já tiveram um contato com algum artista.</p> <p>Verificar a relação estabelecida com os saberes a partir deste Primeiro Encontro.</p>	<p>Estabeleceu-se a “Roda de Conversa” – conversa entre os alunos e a artista-professora-pesquisadora. Foram mostradas aos alunos fotografias de imagens de obras, esboços, materiais de uso da artista e o processo de construção artística. (criação).</p> <p>Foi abordada a questão do espaço, tempo, valores simbólicos de uma obra de arte, bem como, as primeiras impressões do aluno ao ver a obra de arte sem intervenção prévia da professora-artista-pesquisadora.</p> <p>Foi explicado aos alunos o que é uma exposição de Arte e que ao final dos trabalhos os alunos também teriam suas obras expostas.</p>	<p>Papel sulfite e canson, lápis grafite, borracha, apontador e lápis de cor, tintas guache de diversas cores;</p> <p>Pincéis de diversos tamanhos;</p> <p>Jornal, papel toalha para limpeza, copos descartáveis;</p> <p>Materiais de arte de uma professora-artista-pesquisadora (ferramentas de trabalho de uma artista visual).</p>	<p>Avaliação formativa e contínua.</p>

Primeiro Encontro – Práticas de Ensino Aprendizagem – duração 100 min

Aplicação: professora-artista-pesquisadora, turma 4º ano – Ensino de Arte – Arte
com a presença da Professora Regente.

OBJETIVO	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	RECURSOS UTILIZADOS	AVALIAÇÃO
<p>Contextualizar o tema a ser abordado ao cotidiano dos estudantes; Verificar conhecimentos prévios e os valorizar; Descrever ações a partir de aula expositiva da obra de Arte <i>Oficina</i>, 2012 para a leitura de imagens; Verificar a relação estabelecida com os saberes a partir deste Primeiro Encontro.</p>	<p>Posterior ao Primeiro Encontro “Roda de Conversa” sobre a abordagem do tema envolvendo a leitura de imagem “lendo imagem”; Aula expositiva de obra de Arte com análise do conhecimento prévio dos alunos sobre a leitura de imagens, foram abordados os elementos da linguagem visual e os alunos identificaram os elementos construtivos da obra (espaço, tempo e simbologia); Para avaliar nível de familiaridade do aluno com a Arte, foi proposto um questionário com 5 perguntas relativas às primeiras impressões do aluno ao ver a obra de Arte sem intervenção prévia da professora-artista-pesquisadora; Relacionou-se a palavra esboço à prática de ensino aprendizagem abordada no Encontro anterior “Roda de Conversa”, contextualizando os saberes dos alunos; Salientando que a cada Encontro todas as etapas da Sequência Didática foram elencadas na lousa.</p>	<p>Papel sulfite e canson, lápis grafite, borracha, apontador e lápis de cor, tintas guache de diversas cores; Pincéis de diversos tamanhos; Jornal, papel toalha para limpeza, copos descartáveis.</p>	<p>Avaliação formativa e contínua.</p>

Segundo Encontro – Práticas de Ensino Aprendizagem – duração 100 min

Aplicação: professora-artista-pesquisadora, turma 4º ano A – Ensino de Arte – Arte
com a presença da Professora Regente.

OBJETIVO	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	RECURSOS UTILIZADOS	AVALIAÇÃO
<p>Contextualizar o tema a ser abordado ao cotidiano dos estudantes;</p> <p>Produção dos alunos de uma imagem através da releitura obra de arte <i>Oficina</i>, 2012;</p> <p>Observar o contexto de “lendo imagens e sequenciando ideias”;</p> <p>Refletir sobre o produto narrativo visual construído pelos alunos;</p> <p>Verificar a relação estabelecida com os saberes individuais a partir contribuições orais;</p> <p>Compartilhando os saberes.</p>	<p>Exposição da obra de Arte, após uma breve explanação do termo leitura de imagem e dando continuidade ao processo de leitura de imagem, focar na interpretação individual do aluno, seu julgamento é considerado e a análise sobre a obra fará parte do processo de ensino- aprendizagem;</p> <p>Oportunizou-se a liberdade para criar uma imagem a partir do tema proposto, porém a construção de conhecimento estético se desenvolveu à medida que o aluno se relacionou com o objeto artístico;</p> <p>A experimentação pela prática de suas próprias escolhas referentes à criação de um objeto artístico, propiciou ao aluno a refletir sobre as questões discutidas anteriormente e sucessivamente redefinidas a cada Encontro;</p> <p>Estabelecer desde o início do Encontro a participação dos alunos nas etapas evolutivas do processo de leitura de imagem, com discussões acerca das práticas de ensino de Arte na sala, que se relacionam com o nível de familiaridade com a Arte;</p> <p>Salientar que todas as atividades as práticas de Arte realizadas nas Sequências Didáticas respeitaram o tempo e o espaço individual do aluno, sendo retomadas conforme as necessidades dos mesmos.</p>	<p>Papel sulfite e canson, lápis grafite, borracha, apontador e lápis de cor, tintas guache de diversas cores;</p> <p>Pincéis de diversos tamanhos;</p> <p>Jornal, papel toalha para limpeza, copos descartáveis.</p>	<p>Avaliação formativa e contínua.</p>

Terceiro Encontro – Práticas de Ensino Aprendizagem – duração 100 min

Aplicação: professora-artista-pesquisadora, turma 4º ano A – Ensino de Arte – Arte
com a presença da Professora Regente.

OBJETIVO	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	RECURSOS UTILIZADOS	AValiação
Retomar as atividades práticas relacionadas formas adequadas de utilização matérias e organização; Dar continuidade aos trabalhos; Observar os elementos construtivos dos trabalhos, a sua compreensão das etapas constitutivas da criação de objetos estéticos; Analisar o comportamento dos estudantes frente à atividade solicitada, bem como sua socialização, respeito às etapas e contribuições como postura e manifestação oral e participação; Desafiar os familiares dos alunos a envolverem-se neste processo de aprendizagem.	Retorno ao que foi trabalhado no encontro anterior, com o objetivo de finalização dos trabalhos; Na medida em que os alunos concluíam seus trabalhos, foi disponibilizado um varal na sala de aula para que os mesmos pendurassem seus trabalhos. (dois alunos não concluíram); Na sequência das atividades artísticas, os alunos foram convidados a observar seus próprios trabalhos e os dos demais; Finalizando o Terceiro Encontro, foi apresentada a obra <i>Cem</i> , 2012, para observação; Foi explicado aos alunos que o processo de leitura de imagem, bem como sua releitura seria semelhante ao procedimento da obra anterior; Criando sua própria imagem, instigando o aluno a “ler” a imagem a partir de suas próprias reflexões, porém respeitando o tema proposto, articulando o processo de leitura de imagem pelas práticas de leitura de imagem no ensino de Arte na sala de aula; Por sugestão da Professora Regente, articulou-se o tema da obra à imigração.	Papel sulfite e canson, lápis grafite, borracha, apontador e lápis de cor, tintas guache de diversas cores; Pincéis de diversos tamanhos; Jornal, papel toalha para limpeza, copos descartáveis.	Avaliação formativa e contínua.

Quarto Encontro – Práticas de Ensino Aprendizagem – duração 100 min

Aplicação: professora-artista-pesquisadora, turma 4º ano – Ensino de Arte – Arte
com a presença da Professora Regente.

OBJETIVO	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	RECURSOS UTILIZADOS	AValiação
Oportunizar a leitura de imagens produzidas pelos alunos, através de discussões e análises pelo contato com as obras produzidas durante as práticas de ensino-aprendizagem realizada em sala de aula.	Retomar o que foi trabalhado no Encontro anterior, objetivando a finalização dos trabalhos daqueles alunos que não finalizaram o processo; Nessas atividades artísticas, fornecer aos alunos a possibilidade de trocas de saberes sobre as práticas artísticas realizadas no Ensino de Arte, criando as suas próprias imagens artísticas, podendo articular o conceito alunos-artistas ao processo de leitura de imagem; Apresentada a obra de Arte <i>Cem</i> , 2012 utilizada para a leitura de imagem. A construção de conhecimentos em Arte através dessas práticas pode repercutir no aprendizado, levando o mesmo a uma melhor compreensão do que quer “dizer” uma obra de Arte.	Papel sulfite e canson, lápis grafite, borracha, apontador e lápis de cor, tintas guache de diversas cores; Pincéis de diversos tamanhos; Jornal, papel toalha para limpeza, copos descartáveis.	Avaliação formativa e contínua.

Quinto Encontro – Práticas de Ensino Aprendizagem – duração 50 min

Aplicação: professora-artista-pesquisadora, turma 4º ano – Ensino de Arte – Arte

com a presença da Professora Regente

OBJETIVO	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	RECURSOS UTILIZADOS	AVALIAÇÃO
<p>Promover a socialização entre saberes sobre o tema proposto;</p> <p>Buscar compreender como os alunos interpretam as imagens;</p> <p>Propiciar a reflexão sobre aquilo que está sendo abordado, deixando os alunos livres para criar suas próprias ideias e conceitos sobre as coisas;</p> <p>Dialogar com os alunos sobre momentos mais significativos das práticas de ensino aprendizagem;</p> <p>Expor como foi aprender coisas diferentes sobre um mesmo tema e quais os aprendizados adquiridos e o que a prática trouxe de novo ou diferente para a vida deles (alunos).</p>	<p>Retomar com os alunos as práticas artísticas realizadas durante os Encontros (Primeiro, Segundo, Terceiro e Quarto);</p> <p>Socialização dos saberes construídos a partir desses Encontros;</p> <p>Retomar possíveis dúvidas a respeito das atividades de Ensino de Arte pela artista-professora-pesquisadora e conceitos relativos ao processo de leitura de imagens;</p> <p>Enfatizar o conceito: aluno-artista para articular a construção de imagens através da releitura das obras originais de uma artista-professora-pesquisadora e propiciar a discussão junto com os alunos dos processos de criação de uma obra de Arte através da aproximação e familiarização do aluno com a obra de Arte e com a artista, articulando saberes mútuos em busca de promover o desenvolvimento do aprendizado em Arte do aluno;</p> <p>Promover o senso crítico do aluno, através da leitura de imagens e sua reflexão sobre as coisas do mundo, pois a Arte, quando articulada à sua leitura, pode desenvolver no aluno uma melhor compreensão das coisas do mundo.</p> <p>Articulando questões implícitas na obra <i>Cem</i>, 2012;</p> <p>Por sugestão da Professora Regente a questão da imigração foi associada às questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> – impacto social; – impacto racial; – diferenças entre urbano e campo; – diferenças sociais, raciais e culturais; – confrontação de ideias; – imagem como representação do mundo; – imagem como intenção (o que o artista quer dizer); – imagem como conscientização (o que a imagem representa para o aluno); – como os alunos constroem significados próprios através da 	<p>Papel sulfite e canson, lápis grafite, borracha, apontador e lápis de cor, tintas guache de diversas cores;</p> <p>Pincéis de diversos tamanhos;</p> <p>Jornal, papel toalha para limpeza, copos descartáveis, borracha e lápis de cor.</p>	<p>Avaliação formativa e contínua.</p>

	<p>imagem;</p> <p>Para que a Arte faça sentido, o aluno deve ser instigado a utilizar suas referências, seus saberes e suas vivências.</p>		
--	--	--	--

Sexto Encontro – Práticas de Ensino Aprendizagem – duração 50 min

Aplicação: professora-artista-pesquisadora, turma 4º ano – Ensino de Arte – Arte

com a presença da Professora Regente

OBJETIVO	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	RECURSOS UTILIZADOS	AVALIAÇÃO
<p>Socializar os saberes sobre o tema; As obras originais utilizadas para leitura de imagens têm como objetivo articular a familiaridade do aluno com a arte, bem como a compreensão sobre a autoria, do ano que a obra foi feita, a sua dimensão, a plasticidade, a textura, o suporte e a técnica que estão inseridos em uma obra de Arte; Sondagem de como foi aprender coisas diferentes sobre um mesmo tema e quais foram os aprendizados adquiridos e o que a prática trouxe de novo ou diferente para a vida dos alunos.</p>	<p>Socialização dos saberes construído, enfatizado o conceito aluno-artista; Retomar brevemente com os alunos as práticas artísticas realizadas durante os Encontros (Primeiro, Segundo, Terceiro, Quarto e Quinto) sobre a leitura de imagens; Após os cinco Encontros, os alunos estão mais familiarizados com a rotina estabelecida pela Sequência Didática e também ao termo leitura de imagens, Neste contexto foi possível dialogar com os alunos as questões relativas a tentar compreender o que uma imagem “diz” e as diferenças entre “ver” e “ler” uma imagem, antes de apresentar outra obra de Arte, pois o objetivo era de relacionar a leitura de imagem com a evolução estética dos alunos nesses cinco Encontros; A obra de Arte apresentada foi <i>Salão de Beleza</i>, 2002, com uma dimensão maior, portanto com mais personagens do que as obras anteriores e de conteúdo mais complexo, pois o tema é a Beleza e o que nos vemos no Espelho; Neste contexto, a interpretação e compreensão da obra por parte dos alunos pode refletir repertórios de vida e subjetividades muito diferenciados; Foi proposto aos alunos fazerem um recorte mental da parte da obra que eles mais se identificavam, podendo ser com o bicho que estivesse na obra e com o qual ele tivesse identificação ou algum outro bicho que tivesse em casa ou gostasse; A questão do que é belo e do que é feio, inserido no tema da obra serviu de ponto de partida para articular a reflexão dos alunos sobre o significado do espelho na Arte, na literatura e no cinema (<i>Branca de Neve</i>). Reflexão do significado do espelho na obra <i>Salão de Beleza</i>, 2002. Os alunos foram orientados a fazer a releitura da obra, porém construindo imagens com suas próprias ideias.</p>	<p>Papel sulfite e canson, lápis grafite, borracha, apontador e lápis de cor, tintas guache de diversas cores; Pincéis de diversos tamanhos; Jornal, papel toalha para limpeza, copos descartáveis, borracha e lápis de cor.</p>	<p>Avaliação formativa e contínua.</p>

Sétimo Encontro – Práticas de Ensino Aprendizagem – duração 100 min

Aplicação: professora-artista-pesquisadora, turma 4º ano – Ensino de Arte – Arte
com a presença da Professora Regente

OBJETIVO	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	RECURSOS UTILIZADOS	AVALIAÇÃO
Contextualizar o tema a ser abordado ao cotidiano dos estudantes; Verificar conhecimentos prévios e valorizá-los; Descrever ações a partir de aula expositiva de obra de Arte para a leitura de imagens; Verificar a relação estabelecida com os saberes a partir do Sexto Encontro.	A obra de arte apresentada foi <i>Salão de Beleza</i> , 2002, o tema é a Beleza e o Espelho, conforme explicado no Sexto Encontro; Aula expositiva de obra de Arte com análise do conhecimento prévio dos alunos sobre a leitura de imagens; Avaliação do nível de familiaridade do aluno, por meio das impressões do aluno ao ver a obra de Arte sem intervenção prévia da artista-professora-pesquisadora.	Papel sulfite e canson, lápis grafite, borracha, apontador e lápis de cor, tintas guache de diversas cores; Pincéis de diversos tamanhos; Jornal, papel toalha para limpeza, copos descartáveis.	Avaliação formativa e contínua.

Oitavo Encontro – Práticas de Ensino Aprendizagem - duração 100 min

Aplicação: professora-artista-pesquisadora, turma 4º ano – Ensino de Arte – Arte

com a presença da Professora Regente

OBJETIVO	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	RECURSOS UTILIZADOS	AVALIAÇÃO
<p>Contextualizar o tema abordado ao cotidiano dos alunos; Verificar conhecimentos prévios e valorizá-los; Descrever ações a partir de aula expositiva da obra de Arte <i>Salão de Beleza</i>, 2002 para a leitura de imagens; Verificar a relação estabelecida entre os saberes mútuos.</p>	<p>Retomada da releitura da obra de Arte <i>Salão de Beleza</i>, 2002, enfatizando o tema Beleza e o Espelho, conforme explicado no Sétimo Encontro. Aula expositiva sobre a obra de Arte com análise do conhecimento prévio dos alunos sobre a leitura de imagens. Avaliação do nível de familiaridade e das impressões dos alunos frente à obra de Arte sem a intervenção prévia da artista-professora-pesquisadora;</p> <p>*Devido às diferenças de administração do tempo de execução e finalização dos trabalhos pelos alunos, houve a necessidade retomar os trabalhos individualmente com alguns alunos, para permitir que todos conseguissem concluir as etapas igualmente, porém em tempos diferenciados.</p>	<p>Papel sulfite e canson, lápis grafite, borracha, apontador e lápis de cor, tintas guache de diversas cores; Pincéis de diversos tamanhos; Jornal, papel toalha para limpeza, copos descartáveis.</p>	<p>Avaliação formativa e contínua.</p>

Nono Encontro – Práticas de Ensino Aprendizagem – duração 100 min

Aplicação: professora-artista-pesquisadora, turma 4º – Ensino de Arte – Arte

com a presença da Professora Regente.

OBJETIVO	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	RECURSOS UTILIZADOS	AVALIAÇÃO
Contextualizar o tema abordado ao cotidiano dos alunos; Verificar conhecimentos prévios e valorizá-los; Descrever ações a partir de aula expositiva da obra de Arte <i>Salão de Beleza</i> , 2002 para a leitura de imagens; Verificar a relação estabelecida entre os saberes a mútuos.	Retomar os trabalhos referentes ao 8º Encontro, objetivando a finalização dos mesmos, através do processo leitura de imagens; Na sequência da finalização das atividades artísticas referentes à releitura da obra “Salão de Beleza”, 2002.; Apresentou-se aos alunos a obra de Arte <i>Ônibus</i> , 2012 para a releitura através do mesmo processo de leitura de imagens anteriores, articulados à apreciação, contextualização e fruição, não necessariamente nessa ordem; Os alunos produziram outra imagem a partir da obra exposta, criando sua própria imagem, porém respeitando o tema proposto, articulando o processo das práticas de leitura de imagem ao ensino de Arte na sala de aula; Aula expositiva de obra de Arte com análise do conhecimento prévio dos alunos sobre a leitura de imagens; Avaliação do nível de familiaridade e impressões dos alunos frente à obra de Arte sem a intervenção prévia da artista-professora-pesquisadora; *Devido às diferenças de administração do tempo de execução e finalização dos trabalhos pelos alunos, houve a necessidade retomar os trabalhos individualmente com alguns alunos, para permitir que todos conseguissem concluir as etapas igualmente, porém em tempos diferenciados.	Papel sulfite e canson, lápis grafite, borracha, apontador e lápis de cor, tintas guache de diversas cores; Pincéis de diversos tamanhos; Jornal, papel toalha para limpeza, copos descartáveis.	Avaliação formativa e contínua.

Décimo Encontro – Práticas de Ensino Aprendizagem – duração 100 min

Aplicação: professora-artista-pesquisadora, turma 4º ano – Ensino de Arte – Arte

com a presença da Professora Regente

OBJETIVO	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	RECURSOS UTILIZADOS	AVALIAÇÃO
<p>Oportunizar a leitura de imagens e práticas de ensino e aprendizagem relacionadas às formas adequadas de utilização e organização dos materiais;</p> <p>Observar os elementos construtivos dos trabalhos, a compreensão das etapas da Sequência Didática para a criação de objetos estéticos;</p> <p>Analisar o comportamento dos alunos frente às atividades solicitadas, bem como sua socialização, respeito às etapas e contribuições como postura e manifestação oral e participação;</p> <p>Estimular os alunos a se envolverem nesse processo de aprendizagem.</p>	<p>Retomar o que foi trabalhado como processo de leitura de imagens nos Encontros anteriores, objetivando a repetição do mesmo;</p> <p>Enfatizar que os trabalhos participarão de uma exposição no saguão da escola que se dará ao final do processo da leitura de imagens;</p> <p>Preparar as fotografias individuais dos alunos para compor os convites para a exposição;</p> <p>Preparar as fotografias coletivas dos alunos com a artista-professora-pesquisadora para compor a lembrança (que foi dada aos alunos) no dia da exposição e organizar as datas com os alunos e a Professora Regente;</p> <p>Na sequência das atividades artísticas, a partir da obra exposta, os alunos fizeram a releitura da obra <i>Ônibus</i>, 2012, sendo essa a última obra de Arte apresentada;</p> <p>Os alunos criaram a sua própria imagem, porém respeitando o tema proposto, articulando o processo de leitura de imagem no ensino de Arte na sala de aula;</p> <p>Foram articulados ao tema ônibus as referências e vivências dos alunos.</p>	<p>Papel sulfite e canson, lápis grafite, borracha, apontador e de cor, tintas guache de diversas cores;</p> <p>Pincéis de diversos tamanhos;</p> <p>Jornal, papel toalha para limpeza, copos descartáveis;</p> <p>Canetas hidrocor.</p>	<p>Avaliação formativa e contínua.</p>

Décimo Primeiro Encontro – Práticas de Ensino Aprendizagem – duração 100 min

Aplicação: professora-artista-pesquisadora, turma 4º ano – Ensino de Arte – Arte

com a presença da Professora Regente

OBJETIVO	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	RECURSOS UTILIZADOS	AVALIAÇÃO
<p>Promover a produção das imagens pelos alunos através de discussões e análises da obra de Arte <i>Ônibus</i>, 2012;</p> <p>Durante as práticas de ensino e aprendizagem realizadas em sala de aula, articular junto com os alunos a questão das diferenças entre “olhar obvio” e “olhar sensível”.</p>	<p>Retomar aos trabalhos de releitura <i>Ônibus</i>, 2012 iniciados no Décimo Encontro, objetivando a finalização dos trabalhos e preparação para uma exposição no saguão da escola que acontecerá no final do processo;</p> <p>Nessas atividades artísticas, fornecer aos alunos a possibilidade de trocas de saberes sobre as práticas artísticas realizadas pelos mesmos, que criando as suas próprias imagens artísticas puderam articular o conceito alunos-artistas no processo de leitura de imagem no ensino de Arte na sala de aula;</p> <p>As obras de Arte utilizadas para a leitura de imagens foram criadas por uma artista-professora-pesquisadora, entretanto pelo desenvolvimento das práticas artísticas realizadas pelos alunos e a construção de conhecimentos em Arte através dessas práticas, houve uma repercussão no aprendizado, levando-se o aluno à alfabetização visual pela leitura de imagens e proporcionando a esses alunos a criação de imagens próprias, assim é possível chamá-los de alunos-artistas.</p>	<p>Papel sulfite e canson, lápis grafite, borracha, apontador e lápis de cor, tintas guache de diversas cores;</p> <p>Pincéis de diversos tamanhos;</p> <p>Jornal, papel toalha para limpeza, copos descartáveis;</p> <p>Canetas hidrocor.</p>	<p>Avaliação formativa e contínua.</p>

Décimo Segundo Encontro – Práticas de Ensino Aprendizagem - duração 50 min

Aplicação: professora-artista-pesquisadora, turma 4º ano – Ensino de Arte – Arte

com a presença da Professora Regente

OBJETIVO	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	RECURSOS UTILIZADOS	AVALIAÇÃO
<p>Articular os saberes sobre o tema proposto; Retomar conversa com os alunos sobre as práticas artísticas realizadas durante os Encontros anteriores; Dialogar sobre os momentos, que foram mais significativos durante a pesquisa; Conversar com os alunos sobre os aspectos positivos e negativos em relação às atividades didático-pedagógicas de ensino de Arte na sala de aula durante o processo de leitura de imagens de obras originais da artista-professora-pesquisadora, que esteve com eles durante os Encontros da pesquisa.</p>	<p>Os trabalhos foram finalizados pelos alunos; Exposição das obras de Arte dos alunos na Escola. A exposição teve como objetivo a socialização e divulgação dos saberes construídos pelos alunos do 4º Ano com a participação na pesquisa da artista-professora-pesquisadora durante o processo de leitura de imagens na sala de aula. Ao realizar a exposição como um evento cultural escolar, teve-se também o propósito de confraternizar com a escola, pais, familiares e comunidade escolar, valorizando o trabalho do aluno e enfatizando o conceito: aluno-artista. Os alunos tiveram todas as suas obras realizadas durante a prática de ensino e aprendizagem expostas e identificadas individualmente. Todos os alunos foram apresentados àqueles que estavam presentes na exposição pela artista-professora-pesquisadora. Os alunos foram fotografados e receberam uma lembrança (fotografia de todos juntos com a pesquisadora).</p>	<p>Papel sulfite e canson, lápis grafite, borracha, apontador e lápis de cor, tintas guache de diversas cores; Pincéis de diversos tamanhos; Jornal, papel toalha para limpeza, copos descartáveis.</p>	<p>Avaliação formativa e contínua.</p>

Décimo Terceiro Encontro – Práticas de Ensino Aprendizagem – duração 50 min

Aplicação: professora-artista-pesquisadora, turma 4º ano A – Ensino de Arte – Arte

com a presença da Professora Regente

OBJETIVO	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	RECURSOS UTILIZADOS	AVALIAÇÃO
<p>Dialogar sobre os momentos mais significativos da pesquisa. Conversar com os alunos sobre os aspectos positivos e negativos em relação às atividades didático-pedagógicas de ensino de Arte na sala de aula durante o processo de leitura de imagens de obras originais da artista-professora-pesquisadora.</p>	<p>Organizar e distribuir os convites (conforme Figura 10 e 11) da exposição das obras de Arte dos alunos na Escola. A exposição teve como o objetivo a socialização e divulgação dos saberes construídos entre os alunos, sendo marcada para uma sexta e um sábado para atender às necessidades de disponibilidade dos alunos e demais visitantes da exposição;</p> <p>Foi então distribuído para os alunos o Questionário B, conforme explicado para os alunos desde o Primeiro Encontro - Prática de Ensino Aprendizagem.</p> <p>Ao realizar a exposição como um evento cultural escolar, teve-se também o propósito de confraternizar com a escola, pais, familiares e comunidade escolar, valorizando o trabalho do aluno e enfatizando o conceito: aluno-artista.</p> <p>Os alunos tiveram todas as suas obras realizadas durante a prática de ensino-aprendizagem expostas e identificadas individualmente.</p> <p>Todos os alunos foram apresentados àqueles que estavam presentes na exposição pela artista-professora-pesquisadora. Os alunos foram fotografados e receberam uma lembrança (fotografia de todos juntos com a pesquisadora).</p>	<p>Papel sulfite e canson, lápis grafite, borracha, apontador e lápis de cor, tintas guache de diversas cores; Pincéis de diversos tamanhos; Jornal, papel toalha para limpeza, copos descartáveis.</p>	<p>Avaliação formativa e contínua.</p>

APÊNDICE 4 - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Dr. Rossano Silva e Simone Koubik Bortolanza, pesquisadores da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando os estudantes de uma turma do 4º ano A do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Profº Brandão localizada em Curitiba-PR, a participar de um estudo intitulado "alfabetização visual através da leitura de imagens de uma artista/professora/pesquisadora". O uso de sequência didática utilizando as imagens de obras originais para leitura de imagens no ensino de arte na sala de aula em que se desenvolverão aulas pelo processo da alfabetização visual através da leitura de imagens. O estudo é importante para observar como os estudantes interagem com as imagens propostas e sua relação com a aprendizagem.

a) O objetivo desta **pesquisa** é investigar as relações com a aprendizagem no ensino de arte dos participantes da pesquisa pelo processo da alfabetização visual envolvendo a leitura de imagens, a partir da exposição de obras originais e autorais de uma artista-professora-pesquisadora, explorando neste contexto a produção de imagens pelos alunos nas técnicas de desenho com lápis grafite, lápis de cor ou tinta guache.

b) O estudante participante da **pesquisa**, realizará atividades, individuais e em grupos, que envolvam a produção de imagens pelos alunos. Tais atividades serão arquivadas pelas pesquisadoras em pastas que ficarão armazenadas e sob zelo das mesmas até o fim da pesquisa, quando serão entregues as atividades ao estudante. As atividades também serão digitalizadas e gravadas em CDs, guardados pelas pesquisadoras num período de dois anos após o final da pesquisa, quando serão destruídos.

c) Poderá ocorrer, em alguns momentos, entrevista com o aluno individualmente para compreender melhor o seu desenvolvimento do aprendizado em Arte. Contudo, a entrevista será realizada mediante autorização e após aceite o convite feito ao estudante. Caso aceite, a entrevista acontecerá na biblioteca da escola e terá duração de no máximo 30 minutos. O áudio dessas entrevistas será gravado e depois transferido para o microcomputador das pesquisadoras e gravados em CDs, que ficarão armazenados e sob zelo das mesmas num prazo de dois anos após o fim da pesquisa, quando serão apagados.

d) Em outros momentos, serão em grupo, incentivando o diálogo e a troca de ideias. Gravações de áudio e vídeo destes momentos também serão feitas pelas pesquisadoras. Quanto às filmagens, ressalta-se que serão feitas apenas no sentido de observar os diálogos entre os estudantes para a construção de trocas de saberes no contexto da leitura de imagens. As imagens geradas durante as aulas de Arte serão repassadas para o microcomputador das pesquisadoras e gravadas em CDs, que ficarão armazenados e sob zelo das mesmas num prazo de dois anos após o fim da pesquisa, quando serão apagados. Todas as atividades serão realizadas no espaço escolar, sala de aula, pátio externo e sala da biblioteca, em horário de aula.

e) Jamais serão revelados nomes, ou divulgadas as imagens/filmagens dos estudantes.

f) É possível que o estudante experimente algum desconforto, como timidez ou inibição, caso apresente dificuldade em resolver algum dos problemas propostos. Neste caso, o estudante poderá interromper a atividade, sem nenhum prejuízo.

Rubricas:

Participante da pesquisa ou responsável legal: _____

Pesquisadora colaboradora: _____ Orientador: _____

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 |
cometica.saude@ufpr.br - telefone (041) 3360-7259

Aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa
em Seres Humanos do Setor de Ciências da
Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB nº 309/2017
na data de 31/05/2017
945

g) A entrevista acontecerá como uma conversa e o estudante terá a liberdade de não responder algumas das perguntas propostas, se assim preferir. Também, se o estudante sentir-se desconfortado com a gravação de áudio, a entrevista será interrompida e as respostas obtidas serão anotadas manualmente pela pesquisadora no caderno de campo.

h) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: melhor aprendizagem de conteúdos, melhoria de expressão na sala de aula. No entanto, o estudante/ seu filho nem sempre será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas estará contribuindo para o avanço científico, podendo ser beneficiado no futuro.

i) A pesquisadora Simone Koubik Bortolanza, artista-professora-pesquisadora de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Profº Brandão localizada em Curitiba-PR, estudante de Mestrado em Educação, pode ser contatada pelo telefone (41) 9-9642-0349, ou e-mail simonekoubik@gmail.com, e Dr. Rossano Silva, professor da UFPR, e-mail: rossano.silva@ufpr.br, responsáveis por este estudo poderão ser contatados na Escola Municipal Profº Brandão na Av. João Gualberto, 953 - Alto da Glória, Curitiba - PR, 80030-0, Curitiba - PR, no horário das 07:30 h às 11:30 h, na quintas- feira, ou no Setor de Ciências Exatas da UFPR, Departamento de Expressão Gráfica, 4 andar do Prédio de Ciências Exatas, Centro Politécnico, telefone 41 33613039 para esclarecer eventuais dúvidas que o senhor(a) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

j) Seu consentimento para a participação do estudante nesta pesquisa é voluntário e se o senhor (a) não quiser mais que o mesmo faça parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

k) As informações relacionadas ao estudo serão conhecidas somente pelas responsáveis pela pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob a forma codificada, para que a **identidade do participante seja preservada e seja mantida a confidencialidade.**

l) O **material obtido** – registros dos trabalhos artísticos realizados pelos alunos em folha, áudio das entrevistas e imagens dos momentos das discussões em grupo – **será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído num prazo de dois anos após o término da mesma.** Antes disso, será arquivado em local seguro na casa da pesquisadora, sendo que haverá uma cópia em poder da orientadora dessa pesquisa.

m) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e o senhor/senhora não receberá qualquer valor em dinheiro pela participação do estudante.

n) O senhor (a) terá a garantia de que problemas como: inibição, timidez ou desconforto que possam ocorrer no desenvolvimento das atividades decorrentes do estudo serão tratados na própria escola.

o) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá o nome do estudante, e sim **um código.**

Rubricas:

Participante da pesquisa ou responsável legal: _____

Pesquisadora colaboradora: _____ Orientador: _____

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 |
cometica.saude@ufpr.br - telefone (041) 3360-7259

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa
em Seres Humanos do Setor de Ciências da
Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB.nº 209.2139
na data de 31/05/2012
CF

p) Se tiver dúvidas sobre os direitos do estudante como participante de pesquisa, o senhor/senhora pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em autorizar a participação do estudante _____.

A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper a participação do estudante anteriormente citado a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim ou para o estudante.

Eu concordo voluntariamente que o estudante _____ participe deste estudo.

Declaro ceder à referida pesquisa plena propriedade dos registros elaborados pelo estudante sob minha responsabilidade durante as atividades da pesquisa e autorizo as pesquisadoras a utilizar, divulgar e publicar, para fins culturais, os dados obtidos.

Curitiba, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Responsável Legal do participante da pesquisa

Rossano Silva

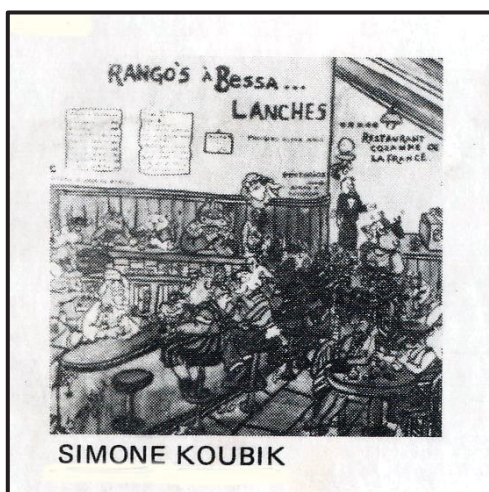
Simone Koubik Bortolanza

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa
em Seres Humanos do Setor de Ciências da
Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB nº 201 2789
na data de 31 / 05 / 2012 844

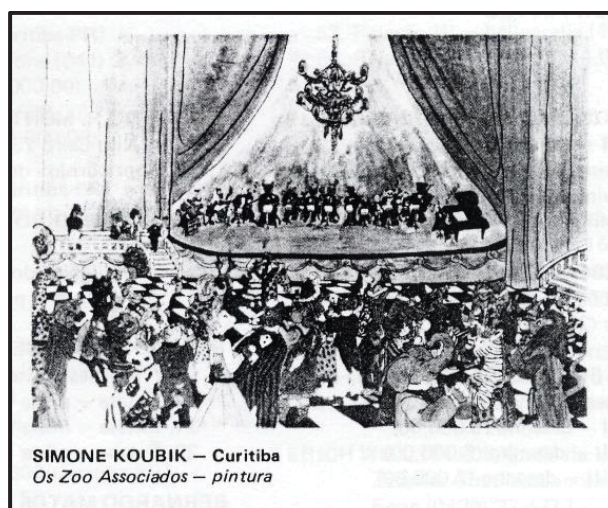
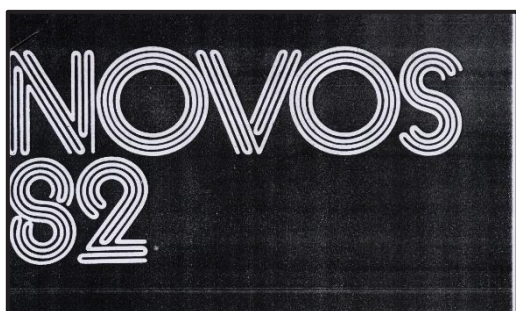
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 |
cometica.saude@ufpr.br - telefone (041) 3360-7259

ANEXO 1 - CATÁLOGOS E RECORTES DE JORNAIS – SOBRE A ARTISTA SIMONE KOUBIK

- 1) Catálogo de exposição 1ª Mostra do Miniquadro, Curitiba/PR, 1982. Obra premiada “Rangos”, 1982 (Coleção particular do Sr. Virgil Trifan).



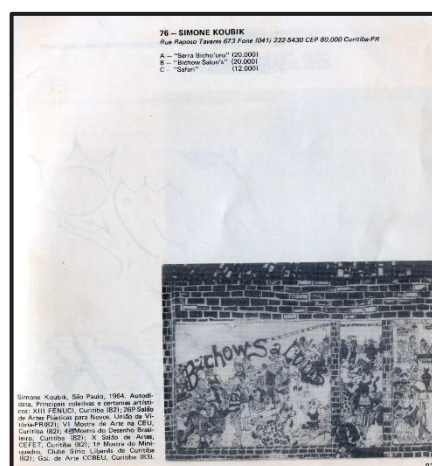
- 2) Catálogo da exposição do 26º Salão dos Novos de 1982, certame promovido pela Secretaria de Cultura e do Esporte. Obra premiada “Os Zoo Associados” (Acervo Museu de Arte Naif de Assis/ SP).



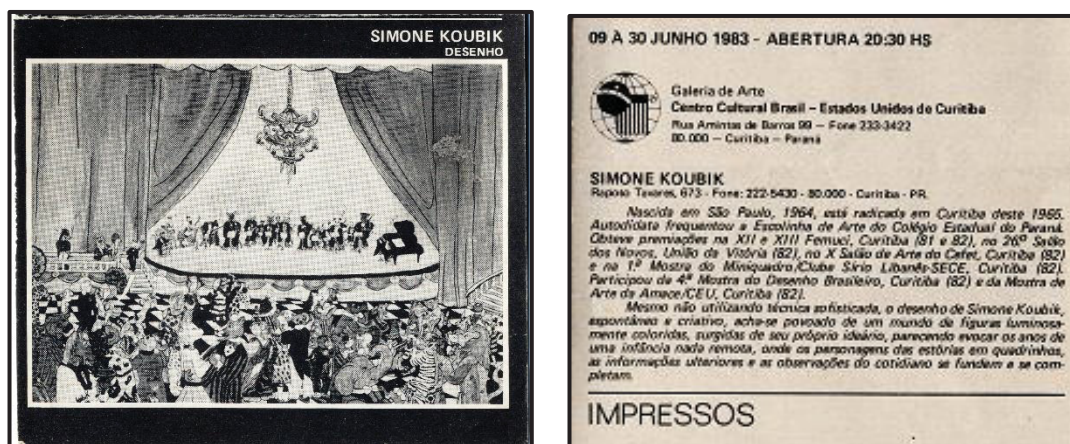
- 3) Recorte do Jornal Gazeta do Povo, (Curitiba, 24 de abril de 1982) referente à divulgação de artistas premiados no 26.º Salão dos Novos em União da Vitória/PR de 1982, certame promovido pela Secretaria de Cultura e do Esporte. Esse foi o primeiro prêmio de Arte com a temática *Bichos Urbanos*. Obra premiada “*Os Zoo Associados*” (Acervo Museu de Arte Naif de Assis/ SP).



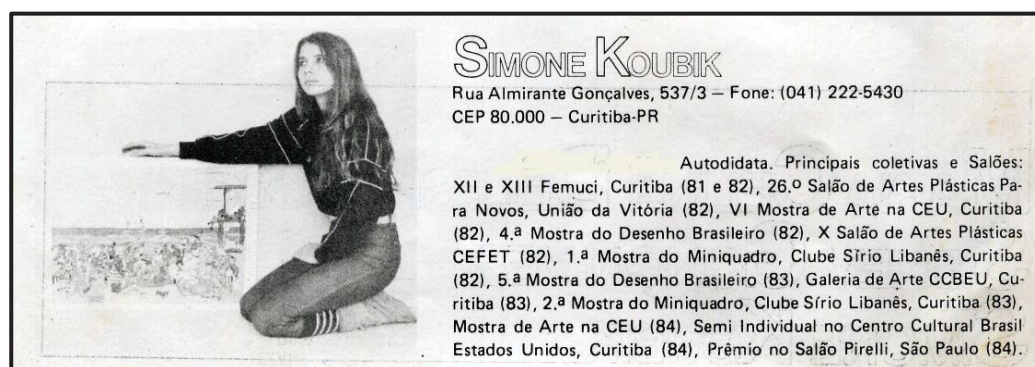
- 4) Catálogo e obra referente à 5ª Mostra Nacional de Arte, promovido pela Secretaria da Cultura e do Esporte, sob a coordenação de Ennio Marques Ferreira. Obra “*Bicho's Show Salon's*, 1983 (Coleção particular Sr. Virgil Trifan)”.



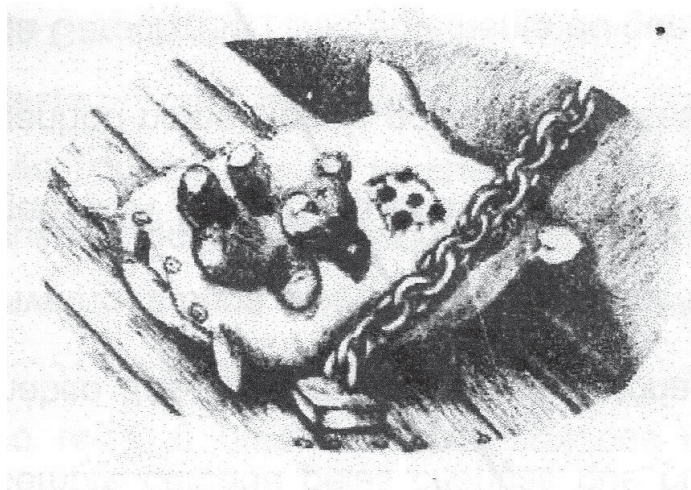
- 5) Convite da Exposição, artistas Simone Koubik e Lúcia Steinbach realizada em 1983 na Galeria de Arte do Centro Cultural Brasil – Estados Unidos de Curitiba. Capa do Convite, obra “Os Zoo-associados”, 1982 (Detalhe convite de exposição), Simone Koubik, acrílica s/ tela/70 x 50 cm (Acervo do Museu de Arte Naif de Assis/ SP).



- 6) Catálogo exposição Sala Bandeirantes de Cultura, 1984.



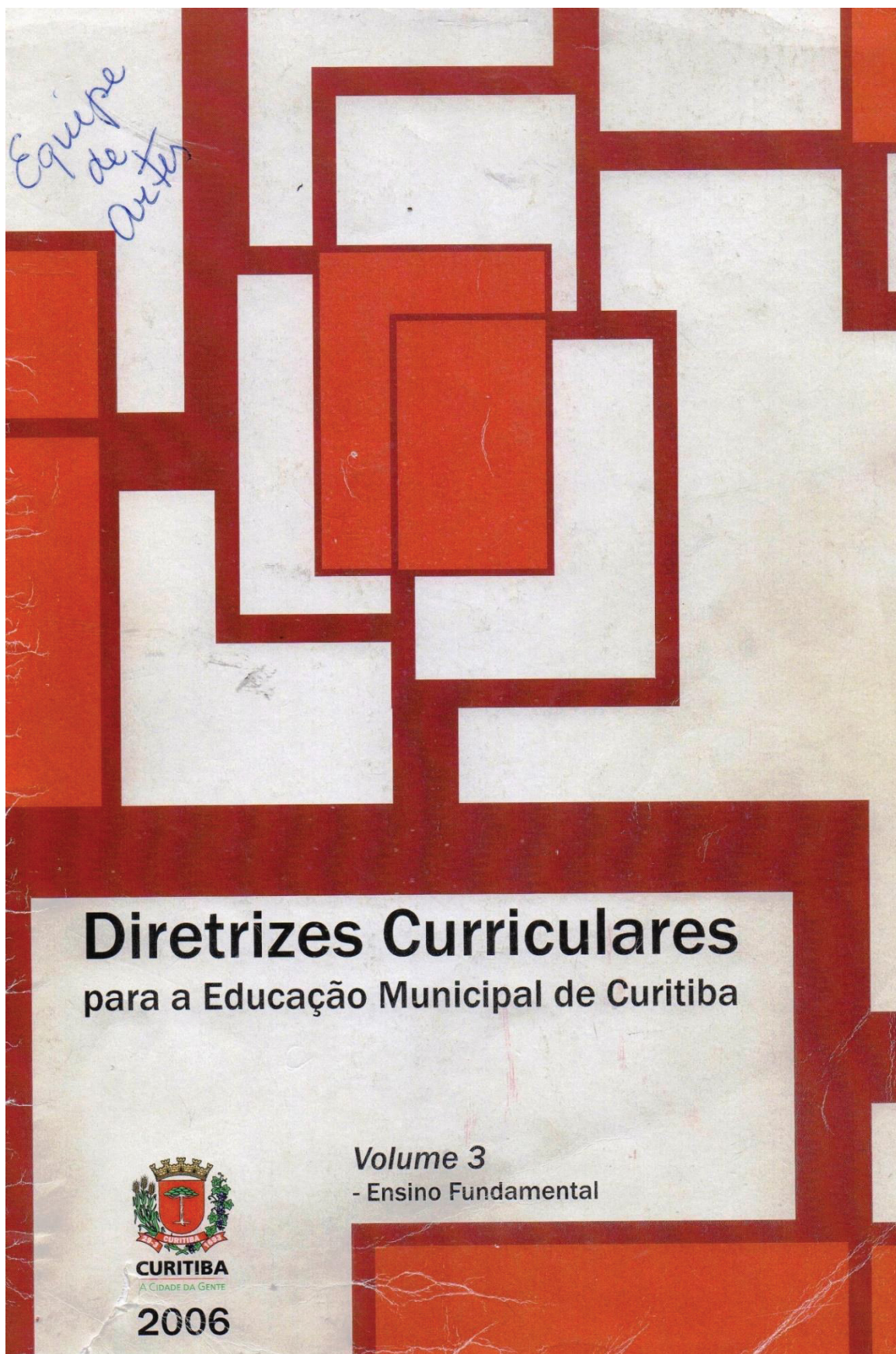
- 7) Texto referente a abertura da exposição individual de litogravuras intitulada *Bichos Urbanos de Simone Koubik*, que ocorreu no Solar do Barão em 2002. Foi escrito pela crítica de Arte Adalice Araújo em outubro de 2000.



Detalhe da obra *Cela*, 2002, Simone Koubik, /Litogravura 45 x 35 cm,
(Série Penitenciária)
FONTE: A autora (2018)

(....), como o pequeno urso sobre o travesseiro que contrasta com os burlescos e, ao mesmo tempo, patéticos personagens representados em “Cela”, uma das litogravuras da Série Penitenciária. Na comédia social que propõe nada escapa a sua análise cáustica. Manipulando o grafismo com segurança, ela o utiliza ao mesmo tempo com liberdade e rigor. Fazendo em sua obra uma síntese da história da arte, Koubik funde espaços que são reminiscências renascentistas à imagística popular da mass média. Assim, em suas propostas, une os princípios da perspectiva linear e aérea à linguagem dos comics. Suas obras – tanto litogravuras como pinturas executadas em acrílica sobre tela – carregam uma grande dose de ironia e humor. Extremamente observadora nada escapa ao seu olhar atento e crítico. As experiências do cotidiano – ou que armazena em sua memória – como locais onde todos os dias as pessoas se encontram para comprar (feiras e supermercados), dançar (boites, restaurantes dançantes), jogar (futebol), embelezar-se (cabeleireiros) são alguns dos cenários onde atuam seus axiomáticos, originais e burlescos personagens. Todavia, cumpre observar que sua veia narrativa/irônica transforma a Série Penitenciária em uma sátira magistral e truculenta da situação político-social brasileira, dos escândalos políticos ao poder paralelo do narcotráfico. Comprovando o que já se disse – que humor é coisa séria – Koubik revive através de sua obra, as palavras de James Joyce: “este diário de dia nenhum, estas totalidades de noites em cine jornal, que acontecem no dia-a-dia. (Adalice Araújo, outubro de 2000).

**ANEXO 2 - DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO
MUNICIPAL DE CURITIBA**



Ensino da Arte



CURITIBA

A CIDADE DA GENTE
Secretaria da Educação

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA

Beto Richa

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Eleonora Bonato Fruet

SUPERINTENDÊNCIA EXECUTIVA

Jorge Eduardo Wekerlin

SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO EDUCACIONAL

Fábio Dória Scatolin

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Ida Regina Moro Milléo de Mendonça

DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL

Nara Luz Chierighini Salamunes

DEPARTAMENTO DE TECNOLOGIA E DIFUSÃO EDUCACIONAL

Ricardo Antunes de Sá

COORDENADORIA DE ATENDIMENTO ÀS NECESSIDADES ESPECIAIS

Iaskara Maria Abrão



**CURITIBA**A CIDADE DA GENTE
Secretaria da Educação

88

estimular a filosofia e a filosofia para explicar e fundamentar a experiência.

Em síntese, o caráter concreto é a própria experiência estética que inclui a contemplação, quer seja artística ou intelectual, a interpretação e a avaliação, e as teorizações das técnicas das várias artes.

O ensino da arte¹, através da disciplina de Educação Artística², possibilitará um conhecimento revelador, na medida em que a reflexão possa proporcionar a superação do senso comum e o desvelamento das relações implícitas na produção artística.

Porém, o desenvolvimento estético não pode ser separado do desenvolvimento da capacidade criadora, pois a educação estética envolve uma ampla gama de experiências, incluindo a produção de formas artísticas. A estética é um processo ativo de percepção, é a interação entre um indivíduo e um objeto.

Arte é construção, arte é um fazer, um conjunto de atos pelos quais se muda a forma, se transforma a matéria oferecida pela natureza ou pela cultura, se constrói algo. Num primeiro momento, pensa-se que arte é livre expressão. E se assim prosseguir, acaba-se por relegar o fazer artístico a um simples meio de liberar emoções, retirando do processo criativo a reflexão. A perspectiva que se quer apontar aqui diz respeito à arte enquanto conhecimento a ser construído. Atua-se no mundo lendo e produzindo linguagens, como sistemas de signos e sistemas simbólicos. Toda e qualquer linguagem é instrumento para recortar, categorizar e perceber o mundo. É na construção da linguagem artística, através da utilização dos seus signos, que o ser humano leva ao extremo sua capacidade de expressão. Se a arte é um sistema estruturado de signos, precisa-se compreender como operar e manejar tal sistema (MARTINS, 1998).

¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 – art. 26, parágrafo 2.º: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento de alunos” (BRASIL, 1997).

² Instrução n.º 14/2004 do DIE/CDE/SEED, (DIE – Departamento de Infra-Estrutura; CDE – Coordenação de Documentação Escolar; SEED – Secretaria de Estado da Educação) com código específico da disciplina de n.º 0701 cadastrado no SERE (Sistema Estadual de Registro Escolar).


CURITIBA

 A CIDADE DA GENTE
 Secretaria da Educação

93

3.2 Área de Ensino da Arte Ciclo I, II, III e IV – (1.º, 2.º, 3.º, 4.º, 5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos do Ensino Fundamental de nove anos)

continua

Objetivos - Artes Visuais

Compreensão das artes visuais como produto cultural, social e histórico.

1. Perceber a função social das artes visuais.
2. Relacionar a produção artística visual com o contexto social em diferentes tempos e espaços.
3. Identificar a utilização da linguagem visual no cotidiano.
4. Reconhecer a produção visual como patrimônio cultural e sua importância na sociedade.
5. Reconhecer e identificar a interferência cultural nas estruturas artísticas visuais.
6. Analisar a produção artística da humanidade, na busca da compreensão dos seus modos de produção, em diferentes perspectivas culturais.
7. Reconhecer a importância da conservação e preservação do patrimônio cultural.
8. Reconhecer e analisar a variedade de significados expressivos e de valor simbólico nas formas visuais e suas conexões temporais, geográficas e culturais.
9. Perceber as concepções estéticas presentes nas diversas produções visuais (regionais, nacionais e internacionais).
10. Perceber a si próprio como produtor, inserido em determinado tempo e espaço.
11. Reconhecer e analisar as concepções estéticas presentes nas diversas produções visuais (regional, nacional e internacional).
12. Reconhecer a si próprio como produtor, inserido em determinado tempo e espaço.

Compreensão da produção artística visual, a partir da especificidade da linguagem visual.

1. Perceber forma e conteúdo nas estruturas artísticas.
2. Identificar os elementos formais da linguagem visual nas estruturas artísticas.
3. Identificar diferentes técnicas e materiais nas estruturas artísticas.
4. Experimentar diferentes possibilidades de uso dos elementos formais da linguagem visual.
5. Representar suas idéias utilizando os elementos formais da linguagem visual.
6. Identificar forma e conteúdo nas estruturas artísticas.
7. Experimentar diferentes possibilidades de uso dos elementos formais da linguagem visual, na perspectiva da função simbólica.
8. Representar suas idéias atribuindo função simbólica aos elementos formais da linguagem visual, ultrapassando o caráter da experimentação.
9. Identificar a função simbólica dos elementos formais da linguagem visual nas estruturas artísticas.
10. Analisar a utilização da linguagem visual no cotidiano, percebendo as inter-relações dos elementos formais em diferentes modalidades (vitrines, meios televisivos, cinema, roupas, espaços).
11. Perceber os elementos visuais presentes na configuração do meio ambiente construído.
12. Desenvolver a percepção visual através da leitura de diferentes tipos de imagem (fotografia, publicidade, histórias em quadrinhos, imagens midiáticas, etc.).


CURITIBA

 A CIDADE DA GENTE
 Secretaria da Educação

94

Área de Ensino da Arte Ciclo I, II, III e IV – (1.º, 2.º, 3.º, 4.º, 5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos do Ensino Fundamental de nove anos)

conclusão

Objetivos - Artes Visuais

13. Analisar suas produções e as dos colegas, considerando seu tempo e espaço.

14. Elaborar crítica pessoal sobre diferentes manifestações artísticas.

13. Criar formas de expressão visual utilizando os elementos próprios da linguagem.

14. Reconhecer e analisar os elementos visuais presentes na configuração do meio ambiente construído.

15. Desenvolver formas de representação pessoal, com liberdade, imprimindo sua marca pessoal através da utilização de diferentes técnicas e procedimentos e dos elementos formais da linguagem visual.

16. Analisar suas produções e as dos colegas, na perspectiva dos elementos formais, técnicas e procedimentos.

17. Desenvolver a percepção visual através da leitura de diferentes tipos de imagem (videoclipe, instalação, publicidade, holograma, etc.).


CURITIBA

 A CIDADE DA GENTE
 Secretaria da Educação

95

Área de Ensino da Arte Ciclo I, II, III e IV – (1.º, 2.º, 3.º, 4.º, 5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos do Ensino Fundamental de nove anos)
Conteúdos – Artes Visuais

- | | |
|--|--|
| 1. Diferentes obras de artes visuais, artistas e movimentos artísticos de diversas culturas (regionais, nacionais e internacionais), em diferentes tempos da história.
2. Ritos, cotidiano, cultura local e cultura de tradição.
3. Arte em Curitiba, arte paranaense e arte brasileira.
4. Espaços construídos pelo homem, em diferentes culturas.
5. Mídia, multiculturalidade e culturas tribais.
6. Manifestações artísticas nas diferentes culturas: culturas orientais e ocidentais.
7. Pensamento ocidental: no renascimento, barroco, clássico, neo-clássico e romântico; movimentos modernistas (impressionismo, fauvismo, cubismo, futurismo, expressionismo) e o pós-modernismo.
8. Aspectos culturais, sociais e históricos das diferentes formas de representações artísticas – pintura, escultura, arquitetura, fotografia, cinema, gravura, desenho, publicidade e propaganda, colagem, instalações, <i>design</i> , performance, computação gráfica e outras. | 1. Elementos formais próprios da linguagem visual – textura, linha, plano, volume, cor – organizados em diferentes formas de representação artística.
2. Textura: tátil e gráfica.
3. Linhas: reta, curva, quebrada, interrompida, longa, entre outros.
4. Plano: bidimensional (altura e largura).
5. Volume: tridimensional (altura, largura e comprimento).
6. Cor primária, secundária, quente, fria e neutra, monocromia, policromia, tom, escalas cromáticas.
7. Perspectiva e proporção.
8. Materiais expressivos e técnicas variadas.
9. Elementos formais e sua representação simbólica.
10. Transposição de planos.
11. Movimento visual.
12. Semelhanças e contrastes. |
|--|--|


CURITIBA

 A CIDADE DA GENTE
 Secretaria da Educação

96

Área de Ensino da Arte Ciclo I, II, III e IV – (1.º, 2.º, 3.º, 4.º, 5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos do Ensino Fundamental de nove anos)

continua

CrITÉRIOS de Avaliação - Artes Visuais

Verificar se o estudante em sua produção escrita, oral e visual:

1. Percebe a função social das artes visuais. 2. Relaciona a produção artística visual com o contexto social em diferentes tempos e espaços. 3. Identifica a utilização da linguagem visual no cotidiano. 4. Reconhece a produção visual como patrimônio cultural e sua importância na sociedade. 5. Reconhece e identifica a interferência cultural nas estruturas artísticas visuais. 6. Analisa a produção artística da humanidade, na busca da compreensão dos seus modos de produção, em diferentes perspectivas culturais. 7. Reconhece a importância da conservação e preservação do patrimônio cultural. 8. Reconhece e analisa a variedade de significados expressivos e de valor simbólico nas formas visuais e suas conexões temporais, geográficas e culturais. 9. Percebe as concepções estéticas presentes nas diversas produções visuais (regional, nacional e internacional). 10. Percebe a si próprio como produtor, inserido em determinado tempo e espaço. 11. Reconhece e analisa as concepções estéticas presentes nas diversas produções visuais (regionais, nacionais e internacionais). 12. Reconhece a si próprio como produtor, inserido em determinado tempo e espaço. 13. Analisa suas produções e as dos colegas, considerando seu tempo e espaço.	1. Percebe forma e conteúdo nas estruturas artísticas. 2. Identifica os elementos formais da linguagem visual nas estruturas artísticas. 3. Identifica diferentes técnicas e materiais nas estruturas artísticas. 4. Experimenta diferentes possibilidades de uso dos elementos formais da linguagem visual. 5. Representa suas idéias utilizando os elementos formais da linguagem visual. 6. Identifica forma e conteúdo nas estruturas artísticas. 7. Experimenta diferentes possibilidades de uso dos elementos formais da linguagem visual, na perspectiva da função simbólica. 8. Representa suas idéias atribuindo função simbólica aos elementos formais da linguagem visual, ultrapassando o caráter da experimentação. 9. Identifica a função simbólica dos elementos formais da linguagem visual nas estruturas artísticas. 10. Analisa a utilização da linguagem visual no cotidiano, percebendo as inter-relações dos elementos formais em diferentes modalidades (vitrines, meios televisivos, cinema, roupas e espaços). 11. Percebe os elementos visuais presentes na configuração do meio ambiente construído. 12. Desenvolve a percepção visual através da leitura de diferentes tipos de imagem (fotografia, publicidade, histórias em quadrinhos, imagens midiáticas, etc.).
---	---


CURITIBA

 A CIDADE DA GENTE
 Secretaria da Educação

97

Área de Ensino da Arte Ciclo I, II, III e IV – (1.º, 2.º, 3.º, 4.º, 5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos do Ensino Fundamental de nove anos)

conclusão

Critérios de Avaliação - Artes Visuais

Verificar se o estudante em sua produção escrita, oral e visual:

14. Elabora crítica pessoal sobre diferentes manifestações artísticas.

13. Cria formas de expressão visual utilizando os elementos próprios da linguagem.

14. Reconhece e analisa os elementos visuais presentes na configuração do meio ambiente construído.

15. Desenvolve formas de representação pessoal, com liberdade, imprimindo sua marca pessoal através da utilização de diferentes técnicas, procedimentos e dos elementos formais da linguagem visual.

16. Analisa suas produções e as dos colegas, na perspectiva dos elementos formais, técnicas e procedimentos.

17. Desenvolve a percepção visual através da leitura de diferentes tipos de imagem (videoclipe, instalação, publicidade, holograma, entre outros).

Artes

CURRÍCULO BÁSICO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

COMPROMISSO PERMANENTE PARA A MELHORIA
DA QUALIDADE DO ENSINO NA ESCOLA PÚBLICA



1995

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

RAFAEL WALDOMIRO GRECA DE MACEDO

Prefeito Municipal de Curitiba

LIETE DA ROCHA BLUME

Secretária Municipal da Educação

ANA TERESINHA BRUNETTI RIGOLINO

Superintendente Técnica

ROSEMERI BITTENCOURT FRANCESCHI

Diretora do Departamento de Educação

NEUSA MORO MILLÉO

Gerente de Currículo

CÉLIA REGINA GUMY TEIXEIRA

Gerente de Educação Especial

NANCI T. Z. PRADO

Gerente de Educação de Jovens e Adultos

NORMA ELISABETE DE ARAÚJO

Gerente de Projetos Educacionais

DANÚSIA KONFIDERA

Diretora do Departamento de Tecnologia e Difusão Educacional

CELI MARA LACKNER ROBERT

Gerente de Capacitação Profissional

RAQUEL G. DOS SANTOS

Gerente de Tecnologia Educacional

ROSA PICOLLOTO

Gerente de Pesquisas Educacionais

3.5 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO – PLÁSTICA

A. A Compreensão das Estruturas VISUAIS na Produção Humana.

A Relação espaço-temporal na função da Paisagem VISUAL:

SIMULTANEIDADE: • ontem;
• hoje;
• amanhã.

O Processo de Produção, Distribuição e Consumo da Paisagem Visual.

B. O Trabalho de Estruturação Artística a partir dos seus Elementos Caracterizadores, na Construção do Conhecimento Social:

- Linha;
- Cor;
- Volume;
- Textura;
- Planos.

C. A Estruturação Artística na Perspectiva do Trabalho Criador.

• A Organização Visual produzidos na Totalidade humana em estruturas visuais através da problematização e da improvisação:

- Livre;

- Dirigida: A - Variações Técnicas: maquetes, móveis, stáble, fantoches, máscaras, colagem, carvão, lápis-cera, hidrográfica, gouache, aproveitamento de sucata e outros materiais...

B - Leitura Visual: Quadrinho, ilustração, obra de arte, propaganda, cinema...

C - Elementos visuais:

- linha: reta, ondulada, quebrada, com cruzamentos, longa, curva...

- Planos: superfície bidimensional (altura e largura).
- Volume: tridimensional (altura, largura, comprimento).
- Textura: tátil gráfica.
- Cor: primária, secundária, quente, fria, neutra, monocromática, policromia, tom escalas cromáticas...

- D - Forma Expressiva:**
- movimento visual: direita, esquerda, em cima, em baixo, longe, perto, central lateral, horizontal, vertical, sobreposição, justaposição, repetição e alternância.
 - proporção: justa relação das partes com o todo maior, menor (peso visual).
 - semelhanças e contrastes: - entre diferentes linhas e texturas, cores, planos e volume. - entre claro e escuro. - entre planos e diferentes texturas. - entre cor e linha...

- E - Qualidades Visuais:**
- equilíbrio;
 - harmonia;
 - dinâmica.

3.5 ENCAMINHAMENTOS

• Volume: tridimensional (altura, largura, comprimento).

• Textura: tátil, visual.

• Cor: primária, secundária, terciária, quaternária.

• Simultaneidade: com escalas cromáticas.

• Forma Expressiva: movimento visual, direita, esquerda, em cima,

baixo, frente, costas, lateral, horizontal, vertical, sobreposição, justaposição,

horizontal, vertical, sobreposição, justaposição,

• O Trabalho de Arte: a partir dos seus Elementos

Características: a relação das partes com o todo.

• Linha: maior, menor (peso visual), curva,

• Semelhanças e contrastes: - entre diferentes li-

nhas e texturas, cores, planos e volumes - entre

claro e escuro - entre planos e diferentes tex-

• Planos.

3.6 CONTEÚDOS — PLÁSTICA

• Qualidade Visual: a partir dos seus Elementos

• A Organização Visual: a partir dos seus Elementos

• A Organização Visual: a partir dos seus Elementos

- Livre.

- Dirigida:

A - Variações Técnicas: maquetes, móveis, estátuas, fanto-
ches, máscaras, colagem, carvão, lápis-cera, hidrogra-
fica, gouache, aproveitamento de sucata e outros ma-
teriais.

B - Leitura Visual: Quadrinho, ilustração, obra de arte, pro-
paganda, cinema.

C - Elementos visuais.

• linha: reta, ondulada, quebrada, com cruzamentos,
longa, curva.

CURRÍCULO

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

PRÉ	1º Série	2º Série	3º Série	4º Série
<p>. A paisagem visual produzida e reelaborada, pelo ser humano: convenções sociais:</p> <ul style="list-style-type: none"> -ritos; -cotidiano; <p>e produzida pela natureza.</p>	<p>. A paisagem visual produzida e reelaborada, pelo ser humano: convenções sociais:</p> <ul style="list-style-type: none"> -ritos; -cotidiano; <p>e produzida pela natureza.</p> <p>. Os diferentes espaços reelaborados na paisagem visual, construídos pelo homem tecnológicos, recreativos, utilitários, rurais e espaços influenciados por outras culturas.</p>	<p>. A paisagem visual produzida e reelaborada, pelo ser humano: convenções sociais:</p> <ul style="list-style-type: none"> -ritos; -cotidiano; <p>e produzida pela natureza.</p> <p>. Os diferentes espaços reelaborados na paisagem visual, construídos pelo homem tecnológicos, recreativos, utilitários, rurais e espaços influenciados por outras culturas.</p> <p>. A leitura reelaborada na paisagem visual em função da cultura das mídias, performance e multiculturalidade.</p>	<p>. A paisagem visual produzida e reelaborada, pelo ser humano: convenções sociais:</p> <ul style="list-style-type: none"> -ritos; -cotidiano; <p>e produzida pela natureza.</p> <p>. Os diferentes espaços reelaborados na paisagem visual, construídos pelo homem tecnológicos, recreativos, utilitários, rurais e espaços influenciados por outras culturas.</p> <p>. A leitura reelaborada na paisagem visual em função da cultura das mídias, performance e multiculturalidade.</p> <p>. O pensamento ritual reelaborado na paisagem visual: cultura tribal: povos africanos, indígenas das américas e outras tribos.</p>	<p>. A paisagem visual produzida e reelaborada, pelo ser humano: convenções sociais:</p> <ul style="list-style-type: none"> -ritos; -cotidiano; <p>e produzida pela natureza.</p> <p>. Os diferentes espaços reelaborados na paisagem visual, construídos pelo homem tecnológicos, recreativos, utilitários, rurais e espaços influenciados por outras culturas.</p> <p>. A leitura reelaborada na paisagem visual em função da cultura das mídias, performance e multiculturalidade.</p> <p>. O pensamento ritual reelaborado na paisagem visual: -cultura tribal: povos africanos, indígenas das américas e outras tribos.</p> <p>. O pensamento oriental e ocidental reelaborado na paisagem visual:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cultura Oriental: indianos, chineses, japoneses, árabes, indonésios, bizantinos e outras culturas; -Cultura Ocidental: grega, antiga e colonial brasileira.